

Kremsner, Gertraud [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]; Biewer, Gottfried [Hrsg.]
**Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung
zum beruflichen Wiedereinstieg**

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 240 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kremsner, Gertraud [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]; Biewer, Gottfried [Hrsg.]: Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 240 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189079 - DOI: 10.25656/01:18907

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189079>

<https://doi.org/10.25656/01:18907>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Gertraud Kremsner
Michelle Proyer
Gottfried Biewer
(Hrsg.)

Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht

Über universitäre Ausbildung zum
beruflichen Wiedereinstieg

Kremsner / Proyer / Biewer
**Inklusion von Lehrkräften
nach der Flucht**

Gertraud Kremsner
Michelle Proyer
Gottfried Biewer
(Hrsg.)

Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht

Über universitäre Ausbildung zum
beruflichen Wiedereinstieg

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

„Allen Personen gewidmet, die geflüchtet sind, sich derzeit auf der Flucht befinden oder noch flüchten werden.“

*Die Publikation des Buches und die Open Access-Veröffentlichung wurde vom Zentrum für Lehrer*innenbildung und vom Postgraduate Center der Universität Wien bezuschusst.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.ig. © by Julius Klinkhardt.

Satz: Tina Obermayr, Wien

Abbildung Umschlagseite 1: Marwa Sarah (Österreich/Syrien) – Black Hole

The painful fact for a refugee or a foreigner is that you will be always looking for a place to belong to, and you will never find it again you will become a foreigner everywhere you go, slowly you will change and do not fit anywhere. and there will always be a black hole. black hole.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5796-3 Digital

DOI doi.org/10.35468/5796

ISBN 978-3-7815-2358-6 Print

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	9
---------------------	----------

1. Darstellungen und Forschungen zum Zertifikatskurs

<i>Gertraud Kremsner, Michelle Proyer und Tina Obermayr</i> Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“	17
---	----

<i>Gertraud Kremsner, Michelle Proyer und Alexander Schmölz</i> mit Unterstützung von <i>Helena Deiß, Lisa-Katharina Möhlen,</i> <i>Sarah Hofmann, Marwa Sarah und Tina Obermayr</i> Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“	46
---	----

2. Reflexion der Kursinhalte aus Sicht der Lehrenden

<i>Ines M. Breinbauer</i> Wie man in die Pädagogik einführen und dabei selber viel lernen kann! Bildungswissenschaftliche Grundlagen in der Lehrer*innenbildung für Lehrpersonen mit Fluchthintergrund.....	95
--	----

<i>Regina Studener-Kuras</i> „Dass ich Lehrerin bin, das habe ich auf eine recht eigene Art ganz vergessen gehabt!“ Lehren und Lernen im Kontext von Flucht und Neubeginn.....	100
---	-----

<i>Michelle Proyer</i> ,Ich male denen die Perspektive‘ – Von Praxiserfahrungen zwischen ,bei uns‘ und ,bei euch‘, über das Erlernen von ,Reflexion‘ und hin zu einem ,Ankommen‘ im österreichischen Schulsystem.....	108
--	-----

Neda Forghani-Arani

Lived Experience of Teaching Displaced Teachers:
A Postcolonial Reading of Positions, Voices and Representations 115

Gottfried Biewer

„Inklusive Pädagogik und Vielfalt“
für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund..... 121

Sabine Krause

Schulforschung und Unterrichtspraxis. Bewegungen zwischen
wissenschaftlicher Abstraktion und „Praxisrelevanz“ 127

Raphael Zahnd und Gertraud Kremsner

Zur vertieften Auseinandersetzung mit Heterogenität in Schulkontexten... 134

Michael Doblmair und Michelle Proyer

Am Ende steht (wieder) die Reflexion 141

3. Herausforderungen und Synergien

*Michelle Proyer, Gertraud Kremsner, Gottfried Biewer
und Camilla Pellech*

Herausforderungen und Synergien aus universitärer Perspektive 149

*Linda Kreuter, Helena Deiß, Lisa-Katharina Möhlen,
Kamal Alyouzbashi, Saad Chatto, Sahar Hashemi,
Nizar Mousa, Doha Tahlawi, Ahmed Zeki Al Hamid und Jomard Rasul*

„Werden Träume wahr?“ – Reflexionen der Kursteilnehmer*innen..... 154

Marie-Claire Sowinetz

„Nehmen wir das Gute von uns und das Gute von euch –
so werden wir alle besser.“ Ein persönlicher Rückblick
auf den Beginn des Zertifikatskurses für geflüchtete Lehrer*innen..... 166

Katharina Resch

Vier Strategien zur Entwicklung von universitären
Weiterbildungsprogrammen im Bereich Flucht und Migration 172

<i>Renate Faistauer, Thomas Laimer und Nicola Kraml</i> Beitrag zu einer nachhaltigen Sprachförderung für Lehrende mit Fluchthintergrund – Synergien in der Ausbildung schaffen und Empowerment bei den Teilnehmer*innen ermöglichen	178
---	-----

<i>Karoline Gerwisch, Denise Strehn, Nicolas Kieffer und Michelle Proyer</i> Reflexion der Kurspraktika – Perspektiven der Mentor*innen und Mentees	184
---	-----

4. Internationale Perspektiven

<i>Annika Käck</i> Migrant teachers in Swedish teacher education and their re-entry as professionals	197
--	-----

<i>Susanna Malm</i> Bridging Programmes for Migrant Teachers and Preschool Teachers in Sweden.....	202
--	-----

<i>Henrike Terhart, Ariane Elshof und Susanne Preuschoff</i> Programm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln.....	207
---	-----

<i>Kristina Purrmann, Renate Schüssler, Christina Siebert-Husmann und Marie Vanderbeke</i> „Wir haben so lange auf eine Chance gewartet“ – Potentiale und Herausforderungen des Qualifizierungsprogrammes Lehrkräfte Plus für geflüchtete Lehrkräfte	217
---	-----

<i>Katja Kansteiner, Roswitha Klepser, Sarah Lukas, Kristin Rheinwald und Tim Kaiser</i> Integration geflüchteter Lehrkräfte in die Lehrer*innenausbildung in Baden-Württemberg – das IGEL-Programm.....	227
--	-----

Abschlussbemerkungen.....	237
----------------------------------	-----

Autor*innenverzeichnis.....	239
------------------------------------	-----

Vorwort

Krieg und andere Ursachen für Vertreibungen (aktuell vor allem Naturkatastrophen) haben dazu geführt und führen auch weiterhin dazu, dass Menschen ihre Heimat verlassen müssen. Sie bewegen sich entweder innerhalb der staatlichen Grenzen ihres Heimatlandes (sogenannte Binnenbewegungen) oder überqueren auf der Suche nach Sicherheit – häufig auch mehrere – Landesgrenzen. Diese Entwicklungen werden nicht abreißen, sondern in Zukunft eher zunehmen. Aufgrund aktueller politischer Entwicklungen werden diese Bewegungen allerdings voraussichtlich weniger direkte Auswirkungen auf Europa haben bzw. hier weniger wahrnehmbar sein, weil die Bewachung der Außengrenzen und Schließung von Landesgrenzen derzeit zunimmt. Die Debatte im Kontext von Flucht und Migration fokussiert dementsprechend aktuell eher darauf, was mit jenen Personen geschehen soll, die bereits im Land sind.

In einer zunehmend von Migration und *forced migration* (auf Deutsch könnte dieser Begriff mit ‚erzwungene Auswanderung‘ übersetzt werden) geprägten Welt stellen sich immer mehr Fragen rund um das Thema Inklusion von jenen Personen, die in einem neuen Zielland ankommen oder angekommen sind. Inklusion – übrigens im Unterschied zu Integration (zur vertieften Auseinandersetzung damit siehe Biewer, Proyer & Kremsner 2019) – in die jeweilig gegebenen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte, hierbei vor allem in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt, ist ein relevanter Vorgang, welcher von vielen äußeren Faktoren beeinflusst wird. Der Einstieg in den Arbeitsmarkt stellt einen wichtigen Schritt dar, ermöglicht Unabhängigkeit von Sozialleistungen sowie nachhaltige Teilhabe am gesellschaftlichen Alltag.

Diskussionen rund um Inklusion bleiben mitunter auf politischer oder auf theoretischer Ebene verhaftet. Weniger wird über konkrete und nachhaltige Inklusion – zum Beispiel mittels Berufseinstieg sowie dem Weg dorthin vorbei an in der Praxis existierenden Hürden – gesprochen. Die einen sind dafür, sich im Sinne der Menschenrechte dafür zu engagieren, dass Personen

mit Fluchthintergrund eine faire Chance bekommen, sich im neuen Land niederzulassen. Die anderen sprechen sich dagegen aus und finden Gründe, warum einzelne Personen oder Personengruppen keine Möglichkeit bekommen sollten, sich an einem neuen Ort niederzulassen. Immer öfter spitzen sich politische Entscheidungen auch dahingehend zu, dass bestimmte Gruppen von bestimmten Angeboten ausgespart bleiben. Häufig spielen bei diesen Abwehrmaßnahmen niedrig oder anders eingestufte Qualifikationen neu Ankommender oder Angekommener¹ eine Rolle. Es wird in solcherlei (zumeist defizitär geführten) Diskursen davon ausgegangen, dass vermeintlich fehlende oder niedrige Qualifikationen es neu Ankommenden bzw. neu Angekommenen verunmöglichen, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten oder es zur Folge hätten, dass diese Gruppe lange von Sozialleistungen abhängig bleiben müsste, Gelder in Qualifizierung und Umschulung investiert werden müssten etc. Demgegenüber steht das Narrativ des*der hochgebildeten Angekommenen, der*die etwas zur Gesellschaft beitragen kann.

Nur selten kommt die Zielgruppe selbst in diesen Diskursen zu Wort und wird gehört. Kompetenzen werden oftmals nur mangelhaft und tendenziell uneinheitlich erhoben sowie unzureichend auf Übertragbarkeit und Wertigkeit hin im neuen Kontext geprüft. Daraus ergibt sich oft eine Verschiebung der Arbeitskräfte in unterqualifizierte Bereiche oder aber in Arbeitsfelder, für die eine Neuqualifizierung notwendig wird, womit strukturelle Hindernisse, die ein Berufswiedereinstieg mit sich bringt, umgangen werden. Oft bleibt lange unklar, was neu Angekommene hinsichtlich der erlernten Berufe wirklich können und wie bzw. wozu sie im Sinne eines funktionierenden Inklusionsprozesses befähigt sind bzw. werden können. Besonders dann, wenn es sich bei den Angekommenen um Personen handelt, die Qualifikationen mitbringen, die im Bereich der sogenannten Mangelberufe² zu verorten sind, könnte eine schnelle Ermöglichung des Berufseinstiegs eine nachhaltige Lösung für die Person selbst und das Zielland bringen. Dies gestaltet sich in der Realität – und wie anhand des Beispiels von Lehrpersonen mit Fluchthintergrund, um die es in diesem Buch gehen soll, veranschaulicht werden soll – meist komplex. Mitgebrachte Kompetenzen werden zwar (teil-)anerkannt, können aber nicht 1:1 eingesetzt werden.

¹ „Neu Angekommene“ oder „neu Ankommende“ bezeichnet jene Personen, die beschlossen haben, in einem Land einen Asylantrag zu stellen oder diesen aus gesetzlichen Gründen (z.B. Dublinverfahren) stellen mussten.

² Als Mangelberufe, in die ein leichter Einstieg möglich wäre, werden für die Gruppe der Angekommenen meist handwerkliche Berufe definiert, die an eine spezifische Ausbildung gekoppelt sind und den Bildungsniveaus bestimmter Länder nicht entsprechen.

Das vorliegende Buch widmet sich dem Thema der Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund. Qualifizierung verstehen wir hierbei als in einem sehr breiten Interpretationsfeld verankert: Einerseits handelt es sich dabei um die Erhebung, Beschreibung sowie Dokumentation vorhandener Kompetenzen der Berufsgruppe international ausgebildeter Lehrkräfte. Andererseits sollen die mitgebrachten Kompetenzen in vorhandene Strukturen österreichischer Lehrer*innenbildung eingebettet werden, was somit eher als Requalifizierung bezeichnet werden könnte.

Eingangs gefördert durch Mittel aus dem BMEIA (dem österreichischen Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres), konnte ein Projekt zur Erhebung der Situation von Lehrkräften mit Fluchthintergrund gestartet werden, aus dem eine konkrete Qualifizierungs- bzw. Requalifizierungsmaßnahme abgeleitet wurde: der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. In der Vorbereitung dieser Maßnahme zur Beförderung des Berufseinstiegs wurden Kompetenzen mit der Zielgruppe selbst exploriert und in den österreichischen Kontext übertragen (siehe Beitrag *Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“*; Kapitel *Darstellungen und Forschungen zum Zertifikatskurs*). Im Zuge dieser Auseinandersetzung entstand an der Universität Wien (Postgraduate Center, Institut für Bildungswissenschaft und Zentrum für LehrerInnenbildung) eine Maßnahme zur Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund. Dabei geht es vor allem darum, die mitgebrachten Kompetenzen in der neuen Umgebung einzuordnen und den nationalen Bedarfen entsprechend zu erweitern. Im Rahmen eines aus 8 Modulen bestehenden Kurses werden theoretische Inhalte aus dem pädagogischen Bereich mit einem Schwerpunkt auf Inklusive Pädagogik vermittelt und über zwei Semester lang auch von Praktika an Wiener Schulen begleitet. Die Hintergründe und Details zum Programm werden eingehend in Kapitel *Darstellungen und Forschungen zum Zertifikatskurs* erläutert. Kapitel *Reflexion der Kursinhalte aus Sicht der Lehrenden* lässt danach die Lehrenden, die im Kurs unterrichtet haben, zu Wort kommen und ermöglicht so einen vielfältigen Einblick in das Kursgeschehen.

Um aufzuzeigen, wie komplex es ist, einen derartigen Kurs ins Leben zu rufen und am Leben zu erhalten, wurden diverse an der Ermöglichung des Kurses beteiligte Personen und Stellen eingeladen, ihre Perspektiven als Kapitel einzubringen (siehe *Herausforderungen und Synergien*). Leider konnten diesem Wunsch aber nicht alle Stellen (wie zum Beispiel die Schulbehörde und das Arbeitsmarktservice) nachkommen. Die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit ihnen soll aber von Beginn an betont werden. Programme zur (Re-)Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund gibt

es nicht nur an der Universität Wien, sondern auch an anderen Universitäten im europäischen, aber auch außereuropäischen Raum, weshalb Kapitel *Internationale Perspektiven* einen Einblick in internationale Entwicklungen bietet.

Im Zentrum des Buches stehen allerdings die Stimmen der Teilnehmenden am Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ – zumindest diejenigen des ersten Durchgangs des Kurses, denn ein zweiter und (voraussichtlich) dritter Durchgang lässt aus finanziellen Gründen keine den Kurs begleitende Forschung zu. Der Beitrag *Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“* in Kapitel *Darstellungen und Forschungen zum Zertifikatskurs* referiert dementsprechend Ergebnisse aus der gemeinsam mit Teilnehmer*innen des ersten Durchgangs generierten Begleitforschung und der Beitrag von Kreuter et al. gibt die Stimmen eben jener Teilnehmenden aus erster Hand wieder.

Häufig wird im Zuge aktueller Diskussionen vergessen, dass Migration ein nicht erst seit 2015 bestehendes Phänomen ist, sondern sich lediglich verstärkt hat. Viele Gesellschaften sind mittlerweile als sogenannte Migrationsgesellschaften zu beschreiben, in den seltensten Fällen wird das Potential der Diversität aber in geeigneter, umfassender und nachhaltiger Weise genutzt. Dieser Sammelband versteht sich auch als Dokumentation dessen, wie mit mitgebrachten Qualifikationen von Angekommenen umgegangen werden kann. Im Vergleich zu vergangenen Fluchtbewegungen fehlen derartig ausführliche Beschreibungen im Kontext von Bildung. Wir als Herausgeber*innen hoffen, mit diesem Werk einen Beitrag zur eingehenden Dokumentation und Diskussion zu liefern.

Es gilt auch noch den zahlreichen Personen zu danken, die in den Buchbeiträgen zumeist unerwähnt bleiben, aber sehr viel zur erfolgreichen Durchführung des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ beigetragen haben und damit auch zur Entstehung dieses Buches. An erster Stelle wäre hier Camilla Pellech zu nennen, die nicht nur die organisatorischen Aufgaben des Kursgeschehens mit Bravour bewältigte, sondern darüber hinaus eine ständige Ansprechpartnerin für die Teilnehmer*innen war und den Weg in den Arbeitsmarkt der Alumni begleitet hat.

Mit dem ehrenamtlichen Engagement seiner Mitglieder unterstützte der „Verein zur Förderung universitärer Bildungs- und Forschungsprojekte (BeeFLIP)“ wichtige Begleitmaßnahmen für die Teilnehmer*innen, um den Übergang in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Die Katholische Bischofskonferenz ermöglichte über eine Spende an den Verein BeeFLIP die Beschäfti-

gung von Jacqueline Hackl für ein halbes Jahr. Sie war den Teilnehmer*innen eine wichtige Quelle der Beratung und Unterstützung bei allen praktischen und administrativen Schritten für den Berufseinstieg und die Zulassung zum Studium des zweiten Unterrichtsfachs. Großer Dank gilt aber auch Michael Doblmaier, der anfangs als Studierendenvertreter zu den Mitinitiator*innen des Zertifikatskurses gehörte und immer dort aktiv war, wo Hilfe und Unterstützung gebraucht wurden.

Alle Kooperationspartner*innen externer Stakeholder namentlich zu nennen, würde viel zu lange dauern, stellvertretend seien hier Marie-Claire Sowinetz vom UNHCR Österreich sowie Ulrike Rötgens, Albert Mattes und Wilfried Swoboda (und sein Vorgänger Patricio Canete-Schreger) von der Bildungsdirektion genannt, die uns unermüdlich zur Seite gestanden sind und ohne die es diesen Kurs nie gegeben hätte. Auch zahlreiche Personen an der Universität Wien und dem Postgraduate Center der Universität Wien, die die Umsetzung des Kurses ermöglicht haben, würden wir gerne aufzählen, bräuchten aber zahlreiche Zeilen dafür. Neben den Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses wollen wir uns auch bei vielen engagierten Helfer*innen und Spender*innen bedanken, die stellvertretend für eine engagierte Zivilgesellschaft stehen und einen zweiten Durchgang ermöglicht haben, uns stetig unterstützen und immer offene Ohren für uns hatten.

Mit der Bearbeitung der Buchmanuskripte haben Tina Obermayr und Anne Weidemann wertvolle Dienste geleistet. Für die Ermöglichung des Buchprojektes gilt unser besonderer Dank auch dem Verleger Andreas Klinkhardt, der das Buch in sein Programm aufgenommen hat, da er das gesellschaftspolitische Anliegen der Inklusion von hochqualifizierten Fachkräften in den pädagogischen Arbeitsmarkt unterstützt.

Michelle Proyer, Gertraud Kremsner und Gottfried Biewer

Literatur

Biewer, G., Proyer, M. & Kremsner, G. (2019): *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart.

1. Darstellungen und Forschungen zum Zertifikatskurs

*Gertraud Kremsner, Michelle Proyer und
Tina Obermayr*

Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“

1	Schüler*innen und Lehrer*innen mit Fluchthintergrund in österreichischen Schulen – mit besonderem Fokus auf die Fluchtbewegung seit 2015	23
1.1	Schüler*innen mit Fluchthintergrund in Österreich	24
1.2	Lehrkräfte mit Fluchthintergrund in Österreich	29
2	Österreichische Schulen als Arbeitsmarkt für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund.....	33
3	Der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“	35
3.1	Fundamente der Kursentwicklung: Partizipation, Zielgruppenorientierung und Netzwerke	36
3.2	Aufbau und Ablauf des Kurses.....	38
3.3	Teilnahmevoraussetzungen und teilnehmende Personen	41

Spätestens seit dem Jahr 2015 sind die Themen Flucht und Asyl nahezu an der Tagesordnung (europäischer) Gesellschaften: an Stammtischen und im Supermarkt, bei kollegialen Mittagspausen, im Café, auf der Baustelle und in vielen Situationen mehr. Ihren Ausgang und zugleich ihren Niederschlag finden solcherlei Diskurse in Auseinandersetzungen, die sich über Tages-, Wochen- und Onlinemedien, (partei-)politische Policies und Programme, aber auch Gesetze, Gesetzesentwürfe, Erlässe u.ä. im gesamten europäischen Raum (und darüber hinaus) abbilden lassen. Davon betroffen sind in besonderem Maße auch bildungspolitische Entscheidungen.

Festzuhalten bleibt allerdings – und dies ist leider immer wieder zu betonen –, dass Fluchtbewegungen keinesfalls aus dem Nichts aufgetaucht sind und als neues Phänomen erst seit 2015 in Europa bekannt wurden. Vielmehr sind sie (ebenso wie Migrationsbewegungen) integraler Bestandteil der Menschheitsgeschichte, denn immer wieder musste eine große Anzahl an Personen (-gruppen) aus unterschiedlichen Gründen ihre ursprüngliche Heimat verlassen und sich andernorts ansiedeln. Ankommende Personen brauchen nicht

nur einen Platz zum Wohnen, sondern treten in die vor Ort bestehenden Systeme ein; das gilt auch für Schul- und Bildungssysteme. Bezugnehmend auf die jüngere Geschichte sei darauf verwiesen, dass ‚Asyl‘ mit dem „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951“, kurz als Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) bezeichnet, völkerrechtlich grundgelegt wurde (UNHCR 1951; vgl. UNHCR 2017) – und zwar als Reaktion auf die Verbrechen des Nationalsozialismus und der damit einhergehenden Ermordung, Verfolgung und Vertreibung von Millionen von Menschen. Die wenigen, die als Verfolgte dieser Diktatur überlebten, mussten als ‚Flüchtlinge‘ in Ländern außerhalb des nationalsozialistischen Regimes ein neues Leben beginnen; mit der Genfer Flüchtlingskonvention wurde ihnen nachträglich ein legitimer Rechtsstatus zugesprochen. Unter diesen geflüchteten Menschen befanden sich auch viele Lehrer*innen; vor allem aber auch Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter.

Aber auch nach dem Ende des Nationalsozialismus blieb ‚Flucht‘ kein unbekanntes Thema in Europa. Alleine bezugnehmend auf Österreich können hier folgende Zahlen angeführt werden:

- Von der Errichtung im Jahr 1948 bis zum Fall des ‚eisernen Vorhangs‘ 1989 versuchten unzählige Menschen aus den ehemaligen Sowjet-Diktaturen, nach Österreich zu fliehen; Hunderte starben beim Versuch, denselben zu überwinden (vgl. Szorger & Bayer 2009). Soweit nachvollziehbar, wurden diejenigen, die die Flucht überlebten, ohne großes Aufsehen in Österreich (oder in einem anderen Land) aufgenommen.
- 1956/57 flohen in Folge des Ungarn-Aufstandes 200.000 Menschen nach Österreich; davon wurden 84.000 Personen durch die UNHCR in so genannte Resettlement-Länder weitergeleitet. Die übrigen 164.000 geflüchteten Menschen aus Ungarn wurden in Österreich wohlwollend aufgenommen (vgl. UNHCR 2001-2019).
- 1968 brachten sich „160.000 Tschechen und Slowaken nach Einmarsch der Warschauer-Pakt-Truppen in die damalige Tschechoslowakei durch Flucht nach Österreich in Sicherheit“ (UNHCR Austria o.J.).
- Als 1980/81 in Polen das Kriegsrecht ausgerufen wurde, flüchteten 33.000 Pol*innen nach Österreich (vgl. ebd.).
- Im Sommer 1989, kurz vor dem Zusammenbruch der DDR, „sah das Burgenland eine beispiellose Fluchtbewegung, bis am 11. September 1989 die Grenze schließlich geöffnet wurde. An diesem Tag kündigte Ungarn einseitig das Reiseverkehrsabkommen mit der DDR. Damit durften Bürger des Ostblocks ungehindert die burgenländisch-ungarische Grenze passieren“ (Szorger & Bayer 2009, 5). Zwischen 40.000 und

60.000 Personen, die meisten von ihnen aus der DDR, flohen in diesen Monaten nach Österreich (vgl. ebd.).

- Mit Beginn der Balkankriege 1991/92 flohen 13.000 Personen aus Kroatien nach Österreich, ab 1992 trafen die ersten von insgesamt 90.000 Menschen aus Bosnien-Herzegowina hierzulande ein. 1999, mit der Eskalation des Kosovo-Konfliktes, wurden über 5000 weitere Personen aufgenommen (vgl. UNHCR Austria o.J.).
- Aus all diesen Beispielen ergibt sich, dass bis zum Jahr 2004 „seit 1945 mehr als zwei Millionen Menschen nach Österreich gekommen [sind], fast 700.000 Menschen sind im Land geblieben“ (ebd.).

Unter all diesen Menschen befanden sich unzählige schulpflichtige Kinder und Jugendliche, aber auch eine große Anzahl an Akademiker*innen. Gerade letztere traten in großen Zahlen in ihren Zielländern einen Job an, der ihrer Qualifikation nicht entsprach. Dies gilt auch für Lehrpersonen, die ihren ursprünglichen Beruf nicht mehr oder nicht ohne weitere Bildungsmaßnahmen ausüben konnten. Eigens geschaffene Requalifizierungsprogramme für diese Zielgruppe wurden jedoch – so unser Wissensstand – nicht eingerichtet; wenn überhaupt ein Wiedereinstieg in den Lehrberuf angedacht wurde, erfolgte dies sehr wahrscheinlich also mittels ‚Sondervertrag‘ (für Quer- bzw. Seiteneinsteiger*innen) oder über die Aufnahme des Lehramtsstudiums samt Anrechnungsprozedere. Eine (vertraglich schlechtgestellte) Ausnahme in diesem Zusammenhang stellt die (mögliche) Anstellung als ‚Muttersprachenlehrer*in‘ (so die seitens der Schulbehörde gewählte Terminologie) dar¹: Den von Özcan & Sharifpour Langroudi (2010, 8) dokumentierten Aufzeichnungen individueller Erfahrungen ist zu entnehmen, dass viele dieser Lehrkräfte über eine wahrgenommene Abwertung ihrer Fähigkeiten berichten und ihnen – im Schulsystem im Allgemeinen sowie im *Schulalltag* im Besonderen – oftmals ein niedriger, wenig anerkannter Status zukommt („Muttersprachenlehrkräfte = Hilfsarbeiter*innen“; vgl. dazu auch Knappik & Dirim 2012). Fleck (2011, 41) bestätigt hierbei zudem die bereits erwähnte Annahme der Anstellung durch Sonderverträge – diese würden insbesondere aufgrund der zumeist ausländischen Ausbildung(en) der Lehrkräfte vergeben werden und für Muttersprachenlehrer*innen zum Resultat führen, „dass sie dienst- und besoldungsrechtlich schlechter eingestuft werden und vielfach mit Verträgen arbeiten, die auf ein Jahr befristet sind“ (ebd.). Die damit einhergehende und sichtbar werdende Geringschätzung des Tätigkeitsbereichs von Mutterspra-

¹ Aufgrund des unzureichenden (zugänglichen) Informationsstandes mussten im Folgenden vermehrt spezifische und weniger aktuelle Quellen herangezogen werden.

chenlehrer*innen und deren Status an sich erscheint insofern besonders verwunderlich, als ein Blick auf vergangene historische Entwicklungen die Bedeutung dieser Lehrer*innengruppe in besonderem Maße verdeutlicht. Eine stetig steigende und anzuerkennende „sprachliche und kulturelle Heterogenität“ (Özcan & Sharifpour Langroudi 2010, 4) stellte seit jeher nicht nur Ansprüche an die Gesamtgesellschaft der Ankunftslander, sondern auch an die „Schule als ‚Gesellschaft im Kleinen‘“ (ebd.). So entwickelte sich bereits am Beginn der 1970er Jahre (vgl. ebd., 4f.) – basierend auf einer „Kooperation zwischen Österreich und dem ehemaligen Jugoslawien, bzw. der Türkei“ (ebd., 5) und ursprünglich konzipiert, um die Kinder von Gastarbeiter*innen auf die angenommene Rückkunft in ihre Herkunftsländer vorzubereiten – die „Idee für die Organisation von Muttersprachenunterricht“ (ebd., 4). Die Zunahme der Anzahl von Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch war, forderte schon einige Jahre später eine gesetzliche Um- bzw. Neugestaltung: „Im Zuge der SchOG-Reform im Jahre 1992 wurde ... der Muttersprachenunterricht in das österreichische Regelschulwesen übergeleitet“ (ebd., 5). Dies hatte zur Folge, dass der Bedarf an Muttersprachenlehrer*innen stieg und auch Fragen rund um das Anstellungsverfahren sowie des gewünschten Qualifikationsniveaus der jeweiligen Lehrkräfte präsenter wurden (vgl. ebd.). Von Beginn an übernahm der Bezirksschulinspektor Manfred Pinterits die „Dienstaufsicht“ (ebd., 6) der Wiener Muttersprachenlehrer*innen, die im Übrigen „von österreichischen Schulbehörden ausgewählt, angestellt und bezahlt“ (Fleck 2011, 41; vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2014, 3) werden. Zur Koordination der „Sprachförderkurse, die im Zuge der Novellierung des SchoGs [sic!] im Jahre 2006“ (Özcan & Sharifpour Langroudi 2010, 6) initiiert wurden, entstand durch ihn als Gründer auch das Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien (vgl. ebd.). Das dort vorhandene Repertoire an Vernetzungs- und Beratungsangeboten wurde insbesondere „von neu angestellten“ (ebd.) Muttersprachenlehrer*innen genutzt (vgl. ebd.). Als Reaktion auf eine im Jahre 2010 gesetzte Erhöhung *personeller* Ressourcen (vgl. ebd., 6; 16) und zugunsten der „Qualitätssicherung“ (ebd., 16) des muttersprachlichen Unterrichts wurde vom Sprachförderzentrum Wien im Sinne eines Aktionsplans und „begleitet durch eine Aktionsforschung“ (ebd.) zum ersten Mal „eine Einschulung, ein sogenanntes ‚Start up-Paket‘ für den Berufseinstieg“ (ebd.) der Muttersprachenlehrer*innen etabliert (vgl. ebd.). Bis heute ist das Sprachförderzentrum Wien maßgeblich an der Koordination, Begleitung und Unterstützung von Muttersprachenlehrkräften beteiligt (vgl. Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien 2019); im Vergleich zu den anderen Bundesländern ist der muttersprachliche Unterricht in Wien sicherlich am stärksten ausgebaut und v.a. etabliert. Insbesondere in Wien

wurde erkannt, dass Muttersprachenlehrer*innen nicht ‚bloß‘ die Erstsprache der ihnen zugeteilten Kinder fördern, sondern sie vielmehr als oft erste, hoch bedeutsame Ansprechpersonen und (Ver-)Mittler*innen „zwischen Schulpersonal und Flüchtlingskind bzw. dessen Eltern“ fungieren (BMB 2017a, 39). Mit der ebenfalls in Wien angesiedelten *Initiative ELMIG* (Elternarbeit im Migrationskontext) wird diese wichtige Schnittstelle spezifisch fokussiert: Hierbei werden Muttersprachenlehrer*innen eingesetzt, um die Kommunikation zwischen Schulen und Eltern im Sinne eines wertschätzenden Dialogs zu unterstützen (vgl. Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien 2019).

Die eingangs dargestellten Fluchtbewegungen verweisen darauf, dass der Bedarf an Maßnahmen zum Umgang mit einer heterogenen Gesellschaft (und damit einhergehend auch Schüler*innen- und Lehrer*innenschaft) keineswegs neu ist. Dennoch forderten die Entwicklungen vor nur wenigen Jahren (neue) gesamtgesellschaftliche Lösungsstrategien, denn 2015 schließlich – im ‚Summer of Love‘, wie die einen sich daran erinnern, oder aber dem Jahr der ‚Fluchtwelle‘, wie andere es bezeichnen (auf die damit deutlich divergierenden und mitunter durchaus emotional gefärbten Diskursstränge sei damit explizit hingewiesen) – wurden in Folge von gewalttätigen Konflikten und Unruhen im mittleren Osten, Zentralasien und Afrika 88.300 neue Asylanträge in Österreich gestellt (vgl. Buber-Ennser, Goujon, Kohlenberger & Rengs 2018); über gesamt Europa verteilte sich in Folge von Flucht rund eine Million Menschen (vgl. Kohlenberger, Buber-Ennser, Rengs & Al Zalak 2017). Nach dieser Spitze gingen in Folge von insbesondere politischen Entscheidungen auf nationaler ebenso wie auf europäischer Ebene die Zahlen massiv zurück. Laut Angaben des Bundesministeriums für Inneres werden für das Jahr 2018 (Januar bis November) folgende Zahlen angegeben:

Tab. 1: Asylanträge in Österreich, Januar bis November 2018. Quelle: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2018/Asylstatistik_November_2018.pdf [letzter Zugriff: 28.01.2019]

	2018	Vorjahr	Differenz
Jänner	1.481	2.258	-34,41%
Februar	1.199	2.126	-43,60%
März	1.312	2.197	-40,28%
April	1.019	1.951	-47,77%
Mai	1.102	2.146	-48,65%
Juni	985	1.995	-50,63%
Juli	1.166	2.193	-46,83%
August	1.073	2.512	-57,29%
September	1.076	2.016	-46,63%
Oktober	1.085	2.114	-48,68%
November	1.031	1.643	-37,25%
Gesamt	12.529	23.151	-45,88%

Diejenigen Personen, die in den vergangenen Jahren in Österreich Asyl oder subsidiären Schutz erhalten haben, sind entgegen oftmals reproduzierter Annahmen potentiell gebildeten Gesellschaftsschichten zuzurechnen; es ist davon auszugehen, dass sich darunter auch viele (ehemalige) Lehrer*innen befinden. Das potentiell hohe Bildungsniveau lässt sich an der nachfolgenden, von Buber-Ennsner, Kohlenberger, Rengs, Al Zalak, Goujon, Striessnig, Potancoková, Gisser, Testa & Lutz (2016, 10) insbesondere mit Bezug auf die 2015 angekommenen Personen erstellte Statistik ablesen:

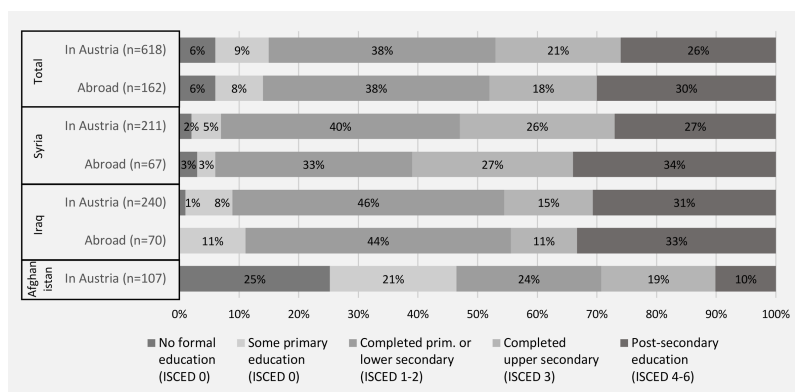


Abb. 1: „Educational attainment of respondents, spouses and adult children in Austria (saturated colours) and abroad (pale colours), 20±59 age group. Source: DiPAS. Remark: The count of Afghans living abroad is too low in the sample to be represented (n = 22)“ (Buber-Ennser et al. 2016, 10)

Wie auch in den vorangegangenen Fluchtbewegungen (siehe oben) ist davon auszugehen, dass viele der in dieser hohen Zahl an geflüchteten Akademiker*innen erfassten Personen in ihrem angestammten Berufsfeld nicht oder nur sehr schwer einen Job bekommen und dementsprechend oftmals eine Tätigkeit weit unter ihrem Qualifikationsniveau antreten (vgl. Hofbauer 2004). Dies bleibt auch den akademischen Bildungsinstitutionen – konkret: den Universitäten – nicht verborgen; sie sehen sich spätestens seit der fluchtbedingten Migration seit 2015 verstärkt mit den Weiterbildungsbedarfen von Menschen mit Fluchthintergrund konfrontiert und sind mitunter dazu gezwungen, sich damit zu beschäftigen (vgl. Lambert, von Blumenthal & Beigang 2018; Resch, Kremsner, Proyer, Pellech, Studener-Kuras & Biewer 2019). Auf diejenigen Personen unter ihnen, die in ihren Herkunftsländern nach fachlicher und teilweise auch pädagogischer Ausbildung als Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe an Universitäten ausgebildet wurden und tätig waren, wird das vorliegende Buch fokussieren.

1 Schüler*innen und Lehrer*innen mit Fluchthintergrund in österreichischen Schulen – mit besonderem Fokus auf die Fluchtbewegung seit 2015

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Situation geflüchteter Schüler*innen eingegangen, bevor die Situation von Lehrkräften mit Fluchthintergrund

dargestellt werden wird. Beide Aspekte sind untrennbar miteinander verwoben: (Pflicht-)Schüler*innen mit Fluchthintergrund werden in das Schul- und Bildungssystem des Ziellandes aufgenommen; geflüchtete Lehrer*innen vermögen dieses durch ihre akademische Bildung und damit einhergehend ihre Expertise, aber auch durch ihre Erfahrung als Lehrende sowie als positiv besetzte Vorbilder sowohl für geflüchtete wie auch aus dem Zielland stammende Schüler*innen zu unterstützen. Im Zentrum steht dabei der Versuch, zu erläutern, welche Bedarfe sich an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen durch die Fluchtbewegungen ergeben. Dies soll dazu beitragen, die in den nachfolgenden Kapiteln erörterte Forschung und die daraus resultierende Maßnahme grundlegend zu kontextualisieren.

1.1 Schüler*innen mit Fluchthintergrund in Österreich

Wenn Familien flüchten, ist davon auszugehen, dass deren Kinder im Zielland beschult werden sollen bzw. – je nach Gesetzgebung – müssen. Insbesondere dann, wenn vergleichsweise hohe Zahlen an geflüchteten Menschen ein Zielland erreichen, stellt dies die dort angesiedelten Schulsysteme immer wieder vor mehr oder weniger große Herausforderungen. Das nun folgende Kapitel wird besonderen Fokus auf die Fluchtbewegung rund um das Jahr 2015 in Österreich legen. Hier wurde und wird – neben anderen, allgemein auf die ‚Integration‘ (im Unterschied zu ‚Inklusion‘, wie diese in anderen Kontexten relevant ist) geflüchteter Personen und deren Situation im gesamtgesellschaftlichen Kontext bezogenen Aspekten – auch die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher intensiv und mitunter sehr emotional besetzt diskutiert.

Im Anschluss an die Überlegungen aus dem Einleitungskapitel sind solcherlei Diskussionen insofern zu relativieren, als die Beschulung einer großen Anzahl an fluchtbedingt neu angekommener Schüler*innen nur knapp zweieinhalb Jahrzehnte zuvor während der Balkankriege bewältigt und durch entsprechende Maßnahmen im Schulsystem grundgelegt wurde. So wurde etwa 1991/92 das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) als verpflichtendes fächerübergreifendes und fächerverbindendes Leitprinzip in allen allgemeinbildenden Pflicht- wie auch höheren Schulen herausgegeben; gleichzeitig wurde (wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt) der ‚muttersprachliche Zusatzunterricht‘ eingeführt sowie 1992 der Lehrplan-Zusatz ‚Deutsch für Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache‘ geschaffen (vgl. BMUKK 2015). Ursprünglich handlungsleitend für die Einführung dieser neuen Erlässe und Policies war nicht der Ausbruch der Kriegshandlungen auf dem Balkan und die daraus resultierende Fluchtbewegung, sondern die relativ hohen

Zahlen der zu beschulenden Kinder von Gastarbeiter*innen insbesondere aus der Türkei sowie dem ehemaligen, in den 1970er- und 80er-Jahren noch kriegsfreien Jugoslawien. Das Inkrafttreten der Erlässe in etwa zeitgleich mit Kriegsbeginn stellt jedoch die Ausgangslage für die ‚neue‘ Situation der Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus dem ehemaligen Jugoslawien dar.

Bezugnehmend auf die Fluchtbewegung 2015 ist nun also davon auszugehen, dass das Rad in Form der Bewältigung der schnellen und verpflichtenden Beschulung einer relativ hohen Anzahl an geflüchteten Kindern und Jugendlichen nicht völlig neu erfunden werden musste. Die während der Balkankriege entwickelten (mehr oder weniger erfolgreichen) Strategien konnten, selbstverständlich angepasst an die rechtlichen Grundlagen rund zweieinhalb Jahrzehnte später, entsprechend bereits gemachter Erfahrungen übernommen, adaptiert oder auch wieder verworfen werden. Eine wissenschaftliche Aufarbeitung oder Evaluierung derer liegt allerdings – und dies ist als durchaus erstaunlich zu werten – zumindest unseres Wissens nach nicht vor.

Unter den 88.300 Personen, die 2015 Österreich erreichten und hier Asylanträge stellten (vgl. Buber-Ennser et al. 2018), befanden sich auch etliche Kinder und Jugendliche. Diejenigen unter ihnen, die sich im schulpflichtigen Alter befinden, mussten und müssen gemäß §1 Abs. 1 des Schulpflichtgesetzes (vgl. SchPflG 1985) zwingend innerhalb des für sie zuständigen Schulsprenghels in eine allgemeinbildende Pflichtschule (APS) aufgenommen werden und sind bzw. waren nach Möglichkeit ihrem Alter entsprechend einzustufen. Verpflichtet dazu sind aber nur Grund- und Mittelschulen; Unterstufen an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHSen) können außerordentliche Schüler*innen – dieser Status wird Kindern aus geflüchteten Familien zunächst zugeschrieben; er kann für maximal 2 Jahre aufrechterhalten werden, bevor der Status ‚ordentliche*r Schüler*in‘ verliehen wird – auch ablehnen (vgl. BMB 2016).

Entsprechend der Angaben der Wiener Pflichtschulinspektorin (heute: Schulqualitätsmanagerin im Fachstab Deutsch-Fördermaßnahmen, Mehrsprachigkeit & Interkulturalität der Bildungsdirektion) Ulrike Rötgens in einem Interview 2018 können folgende Maßnahmen als unmittelbare Reaktion des Wiener Schulsystems auf die Fluchtbewegung im Jahr 2015 genannt werden: Für die unmittelbare Überbrückung einer vergleichsweise hohen Anzahl an geflüchteten Schüler*innen wurden übergangsweise in Wien (und nur dort) so genannte ‚Neu in Wien‘-Klassen ausschließlich für geflüchtete Kinder und Jugendliche gegründet. Sie wurden letztlich in die seit dem Schuljahr

2018/19 eingeführten ‚Deutschförderklassen‘ übergeleitet, die allerdings für alle Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch eingeführt wurden und nicht explizit Schüler*innen mit Fluchthintergrund adressieren. Bis Juni 2017 fand an zwei Standorten auch die ‚Vor-Ort-Beschulung‘ statt, bei der Schüler*innen direkt in Massenquartieren für Asylwerber*innen beschult wurden.

Für Jugendliche außerhalb der Schulpflicht galten bzw. gelten all diese Maßnahmen nicht. Dazu heißt es in der Beilage zum Rundschreiben Nr. 15/2016 des Bildungsministeriums: „Die Aufnahme nicht mehr schulpflichtiger Jugendlicher als außerordentliche SchülerInnen an allgemeinbildenden Pflichtschulen ist *nicht* zulässig. Auch SchülerInnen, die im *letzten* Jahr des schulpflichtigen Alters in Österreich als *außerordentliche SchülerInnen* eingeschult wurden und vor Ablauf des Unterrichtsjahres *nicht* in den ordentlichen Status übernommen wurden, haben ihre Schulpflicht abgeschlossen und können im darauf folgenden Schuljahr nicht neuerlich als *außerordentliche SchülerInnen* aufgenommen werden. (§ 4 SchUG spricht ausdrücklich von einer *neuerlichen Aufnahme* und nicht von einem *Weiterbesuch*)“ (ebd., 12; Hervorhebung im Original). Sie können, müssen aber nicht in AHSen oder berufsbildende höhere Schulen (BHSen) aufgenommen werden; in der Regel ist es nur sehr schwer, dort einen Platz zu bekommen (vgl. Atanasoska & Proyer 2018). Für sie stehen die Maßnahmen der Basisbildung sowie die Angebote der ‚Initiative Erwachsenenbildung‘ zur Verfügung, die für alle Personen ungeachtet der Herkunft oder der Erstsprache offen sind (vgl. BMB 2016). Mit dem Schuljahr 2015/16 für berufsbildende mittlere und höhere Schulen sowie dem Schuljahr 2016/17 für allgemeinbildende höhere Schulen wurden zudem so genannte Übergangslehrgänge für geflüchtete Schüler*innen mit einem eigenen Curriculum eingerichtet, bei dem ein Drittel der Stunden auf Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) entfällt (vgl. BMB 2017b).

Das Bundesministerium für Bildung hat nach Maßgabe der Angaben der jeweiligen Landesschulräte bzw. des Stadtschulrates für Wien² Zahlen veröffentlicht, die die Neuaufnahme geflüchteter Schüler*innen für das Schuljahr 2015/16 entsprechend unterschiedlicher Stichtage belegen. Hierbei handelt es sich ausschließlich um *asylwerbende* und (noch) nicht um *asylberechtigte* Kinder und Jugendliche, denn sie alle hatten den Asylantrag erst kurz zuvor gestellt (vgl. BMB 2016). Aus der Übersicht gehen auch Vergleichszahlen

² ‚Stadt-‘ bzw. ‚Landesschulrat‘ ist die damals noch gebräuchliche Bezeichnung für die heutige Bildungsdirektion.

hervor, die den kontinuierlichen Anstieg neu aufgenommener Schüler*innen mit Fluchterfahrung belegen. Angeführt werden ausschließlich die Zahlen für Gesamt-Österreich; die Ausweisung der einzelnen Bundesländer wird ausgespart.

Tab. 2: „Flüchtlingskinder und -jugendliche im österreichischen Schulsystem“, die mit Beginn des Schuljahres 2015/16 neu in eine österreichische Schule aufgenommen wurden; Zahlen für Gesamt-Österreich (BMB 2016)

Stichtag	APS	AHS/BMHS	GESAMT
1.10.2015	5.162	681	5.843
7.1.2016	8.453	1.362	9.815
31.3.2016	11.198	1.969	13.167
30.6.2016	12.311	1.922	14.233

Als zusätzlicher Vergleich dient eine ebenfalls vom Bundesministerium für Bildung (vgl. BMB 2017b) herausgegebene Statistik, die abermals Bezug nimmt auf die seit dem Schuljahr 2015/16 neu eingeschulten asylwerbenden Schüler*innen, allerdings mit einem deutlich nach hinten verschobenen Stichtag. In dieser Übersicht mit einberechnet sind also alle Schüler*innen, die auch in der vorangegangenen Übersicht bereits mit berücksichtigt wurden sowie jene, die nach den entsprechenden Stichtagen neu hinzugekommen waren. Daraus ergeben sich folgende Zahlen:

Tab. 3: „Flüchtlingskinder und -jugendliche im österreichischen Schulsystem“, die mit Beginn des Schuljahres 2015/16 neu in eine österreichische Schule aufgenommen wurden; Zahlen für Gesamt-Österreich (BMB 2017b)

Stichtag	APS	AHS/BMHS	GESAMT
30.6.2017	15.627	2.841	18.468

Mit Blick auf die vom Bundesministerium für Bildung (vgl. BMB 2016 & 2017b) angegebenen Zahlen fällt auf, dass im Bereich allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) sowie berufsbildende höhere Schulen (BHS) deutlich weniger asylwerbende Kinder und Jugendliche aufgenommen wurden als im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschulen (APSen). Keine Aussage kann aufgrund unzureichender Angaben allerdings darüber getroffen werden, ob Schüler*innen der AHS-Unterstufe dem Bereich der AHS/BHS oder aber dem Bereich APS zugerechnet wurden. Der Vergleich der angegebenen Zahlen lässt zudem die Interpretation zu, dass die Neueinschreibungen asylwerbender Schüler*innen zwischen 1.10.2015 und 30.6.2017 deutlich zurückgegangen sind. Mit den massiv erschwerten Möglichkeiten der Einreise nach Österreich für Personen mit Fluchthintergrund (u.a. durch die ‚Schließung der Balkanroute‘ und die verstärkte Überwachung des Mittelmeers), aber auch durch gesetzlich wesentlich verschärfte Lebensbedingungen für diese Zielgruppe in Österreich selbst (z.B. durch massiv gekürzte Sozialleistungen u.ä.) sind die Zahlen neu eingeschulter asylwerbender Schüler*innen mittlerweile verschwindend gering.

Die in den genannten Statistiken angeführten Schüler*innen befinden sich sehr wahrscheinlich mittlerweile nicht mehr im Asylwerber*innen-Status. Vielen wurde sicherlich Asyl oder subsidiärer Schutz zugesprochen, viele wurden auch wieder abgeschoben. Ein Teil der Schüler*innen mit dauerhaftem Aufenthaltstitel ist wohl aus unterschiedlichen – großteils wohl altersbedingten – Gründen ausgeschieden, wohingegen sich andere nach wie vor im (Pflicht-)Schulsystem bzw. in weiterführenden Bildungsmaßnahmen befinden. Einige von ihnen sind mitunter die Kinder ebenfalls geflüchteter Lehrer*innen, sie alle aber profitieren (übrigens ebenso wie nicht-geflüchtete Schüler*innen) potentiell von den Qualifikationen, der Erfahrung und den (zusätzlichen) Kompetenzen, die Lehrkräfte mit Fluchthintergrund mitbrin-

gen. Auf die Situation letzterer wird im nachfolgenden Abschnitt der Fokus gelegt werden.

1.2 Lehrkräfte³ mit Fluchthintergrund in Österreich

Neu in Österreich angekommene Menschen – unabhängig davon, ob sie migriert oder geflüchtet sind – stehen vor einer Reihe bürokratischer Herausforderungen und zumeist nur schwer zu durchschauenden nationalen Strukturen hinsichtlich der Anerkennung von Schul- und Ausbildungen sowie Studien, die aus dem Herkunftsland mitgebracht bzw. außerhalb Österreichs erworben wurden. Dies führt mitunter dazu, dass bereits erworbene Zertifikate und (akademische) Abschlüsse teilweise oder auch zur Gänze nachgeholt werden müssen, sofern der angestammte Beruf regulär wiederaufgenommen werden soll bzw. möchte. Diese Fülle an bürokratischen und strukturellen Barrieren führt oftmals dazu, dass neu zugewanderte Personen entweder einen Arbeitsplatz außerhalb ihrer Expertise und meist weit unter ihrer Qualifikation anzunehmen gezwungen sind oder aber in der Arbeitslosigkeit verbleiben (vgl. Kohlenberger et al. 2017). Unter Bezugnahme der gut beforschten Situation von Arbeitsmigrant*innen in Österreich (den so genannten ‚Gastarbeiter*innen‘) seit den 1960er-Jahren bestätigt sich dieser negativ zu bewertende Trend, denn auch sie finden vorwiegend im Niedriglohnssektor einen Job (vgl. Hofbauer 2004; Bauer 2008).

72% der in Österreich im Zuge der ‚Fluchtbewegung‘ 2015 angekommenen Personen waren in ihren Herkunftsländern berufstätig (vgl. Buber-Ennser et al. 2016), allerdings sind detaillierte und berufsgruppen- sowie ausbildungsspezifische Informationen für diese Personengruppe kaum verfügbar: Systematische Erhebungen wurden lediglich punktuell oder aber nach divergierenden Schemata durchgeführt. Eine der wenigen Ausnahmen hierfür bilden Buber-Ennser et al. (ebd.) sowie damit assoziiert Kohlenberger et al. (2017), die in einer quantitativen Erhebung explizit das aus forced migration resultierende Humankapital und damit die Chancen für den österreichischen Arbeitsmarkt der Zielgruppe der asylsuchenden Personen im Jahr 2015 beforschten. Die Studienautor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass 26% aller in diesem Zeitraum angekommenen Personen mit Fluchthintergrund eine Universitätsausbildung begonnen (und zum Zweck der Flucht abgebrochen) oder auch vollständig abgeschlossen haben (vgl. ebd.). Angaben zu geflüchteten Lehrpersonen lassen sich daraus aber leider nicht ableiten. Dennoch finden sich darin Hinweise darauf, wie und warum der Eintritt in den Ar-

³ Im Folgenden beziehen wir uns fast ausschließlich auf Lehrpersonen der Sekundarstufe.

beitsmarkt teilweise hochqualifizierter Personen und damit auch geflüchteter Lehrpersonen erschwert ist:

„[R]efugees and people under subsidiary protection who enter the workforce, despite language barriers and frequent loss of qualification certificates and other documentation, have a higher likelihood of being overqualified for the positions they work in. This has also been recently confirmed for the German labour market, which shares many of its characteristics with the Austrian one. Further challenges include issues of poor mental and physical health and difficulties in the translation and transfer of educational and professional certificates. Hence, forced migrants typically face more difficulties when searching for a job in the host country than regular migrants“ (Buber-Ennsner et al. 2016, 13f.).

Ebenfalls relevant, jedoch mit Bezug auf die hier im Zentrum stehende Zielgruppe wenig aussagekräftig, sind Daten, die vom Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) erhoben wurden. Aus ihnen ergeben sich keine berufsgruppen-spezifischen Angaben für den Kontext geflüchteter Lehrpersonen, jedoch die Information, dass mit Dezember 2015 insgesamt 21.154 und im Jänner 2017 insgesamt 28.720 Personen mit Fluchthintergrund arbeitslos gemeldet waren oder sich in Schulungen (zumeist Deutschkursen) befanden. An einem österreichweiten ‚Kompetenzcheck‘ im Jahr 2016 fand die Erhebung erlernter Berufe oder Berufswünsche keine Berücksichtigung, sodass leider auch daraus keine Angaben zur Zahl geflüchteter Lehrkräfte generiert werden können. Dennoch lässt sich daraus die Quote geflüchteter Akademiker*innen ableiten, denn 47% der Frauen und 33% der Männer aus dem Iran, 31% der Frauen und 35% der Männer aus Syrien, 38% der Frauen und 32% der Männer aus dem Irak sowie 8% der Frauen und 4% der Männer aus Afghanistan verfügen über einen akademischen Abschluss (vgl. AMS 2017)⁴. Es ist davon auszugehen, dass sich unter ihnen auch viele ehemalige Lehrpersonen befinden.

Ausgehend von einer Anfrage des UNHCR Österreich an die Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien zu Beginn des Jahres 2016 (siehe Sowinetz in diesem Band) begannen wir, die Herausgeber*innen dieses Buches, die Situation von geflüchteten Lehrkräften in den Blick zu nehmen und weiterführend ihre Situation und Bedarfe zu erheben. Dazu wurde zunächst versucht, herauszufinden, um wie viele Personen es sich überhaupt handelt. Die soeben genannten und durch das AMS (ebd.) sowie durch Buber-Ennsner et al. (2016) und Kohlenberger et al. (2017) veröffentlichten Zahlen waren zu diesem Zeitpunkt noch nicht publiziert; zudem lassen sich auf ihrer Grundlage auch keine spezifischen Informationen zu

⁴ Zum gesamten Abschnitt bis hierher vgl. Proyer, Kreamsner, Pellech & Doblmaier 2019.

geflüchteten Lehrpersonen generieren. Um dennoch an Informationen über die Zielgruppe zu gelangen, wurde über die Kontaktaufnahme zu Einrichtungen der Flüchtlingshilfe und mittels Schneeballsystem zunächst eine geringe, nach kurzer Zeit jedoch mit rund 50 Personen eine relativ große Anzahl der in Wien und Umgebung geflüchteten Lehrer*innen identifiziert. Die meisten Personen in dieser Gruppe stellten eine Kurzversion ihrer Bildungs- und Berufsbiographien als Datenmaterial zur Verfügung, um die Ausgangslage der betroffenen Personen explorativ erfassen zu können; vor allem aber traf sie sich in regelmäßigen Abständen zu Informations- und Austauschtreffen mit dem Team der Universität Wien, um weitere Bedarfe rund um den Berufs(wieder)einstieg zu diskutieren und weiterführend zu planen. Einige der identifizierten Personen hatten bereits vor unserer Kontaktaufnahme versucht, im österreichischen Schulsystem anzudocken – leider aber ohne Erfolg (weitere Details dazu siehe Punkt 1 Entstehung und Planung; Kremsner, Proyer, Schmölz et al. in diesem Band).

Dass geflüchtete Lehrpersonen nicht ohne weitere Maßnahmen in den angestammten Beruf wiedereinsteigen können, liegt in der Anerkennung der in anderen Staaten erworbenen Studienabschlüsse begründet: Geflüchtete Lehrpersonen der Sekundarstufe können zumeist kein Lehramtsstudium nachweisen, das mit jenem in Österreich vergleichbar ist; dementsprechend ist es als solches auch nicht nostrifizierbar. Die betreffenden Personen werden bei den Behörden (konkret: beim Arbeitsmarktservice) nicht als Lehrpersonen, sondern als Personen mit einem Fachabschluss auf Hochschul- oder Bachelor-Niveau geführt. In den Herkunftsländern hatten Lehrer*innen mit Fluchthintergrund zumeist nur ein (Unterrichts-)Fach – dies jedoch im Umfang eines vollwertigen Bachelorstudiums – studiert, wohingegen in Österreich das Lehramt aus zwei Unterrichtsfächern sowie einem pädagogischen Teil besteht (wofür dieselbe Studienzeit angegeben wird wie bei den ‚mitgebrachten‘ Bachelor-Studien). Ehemalige geflüchtete Lehrpersonen gelten demnach beim Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) als Mathematiker*innen, Anglist*innen, Physiker*innen usw., nicht jedoch als Lehrer*innen – und diesem Umstand ist es geschuldet, dass trotz enger Kooperation mit dem Arbeitsmarktservice zu ihnen auch keine validen Daten vorliegen.

Die Lehramtsausbildung der Sekundarstufe setzt sich, wie in der nachstehenden Abbildung links ersichtlich, auf dem Bachelor-Niveau wie folgt zusammen: Neben zwei Unterrichtsfächern, die jeweils aus einem fachwissenschaftlichen und einem fachdidaktischen Anteil bestehen, setzt sich das Studium noch aus den ‚Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG)‘ und den pädagogisch-praktischen Studien (Praktikum) zusammen.

Im Vergleich dazu würde das Studium für Lehrämter in den Herkunftsländern die in der Abbildung rechts dargestellte Form annehmen.

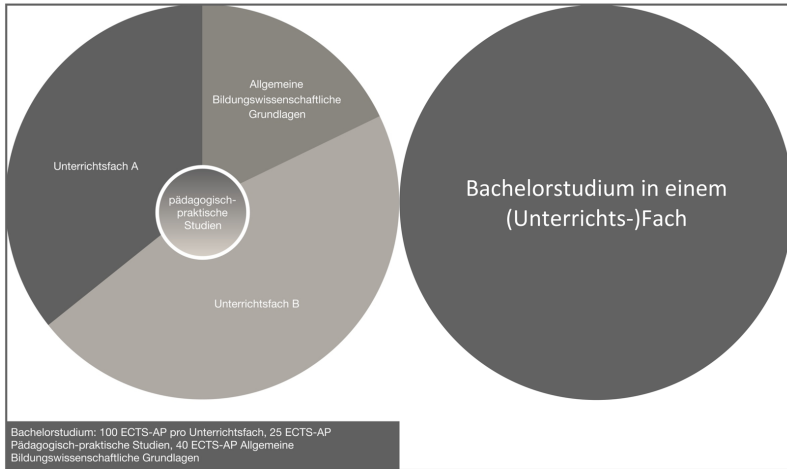


Abb. 2: (links) Struktur des Lehramtsstudiums (Bachelor) in Österreich, erstellt nach Quelle: <https://lehramt-ost.at/lehramt-studieren/studienaufbau-inhalte/> [letzter Zugriff: 18.06. 2019]; (rechts) Struktur des (Lehramts-)Studiums in den Herkunftsländern. Die Angabe von ECTS-Punkten ist nicht möglich, da diese je nach Standort und Fach variieren. Die Gleichwertigkeit des Bachelor-Abschlusses muss individuell für jede Person durch die dafür zuständige Behörde im Wissenschaftsministerium bestätigt werden (z.B. „ENIC NARIC“).

Im Vergleich der Systeme der Lehramtsausbildung in Österreich und den Herkunftsländern der Zielgruppe lässt sich also feststellen, dass geflüchtete Lehrer*innen nicht auf einen akademischen Abschluss zurückgreifen können, der für das Lehramt in Österreich herangezogen oder gar nostrifiziert werden kann. Konkret bedeutet dies: Lehrpersonen mit Fluchthintergrund verfügen aufgrund ihres intensiveren Studiums über mehr fachliche Expertise als österreichische Lehrer*innen in zumindest einem Fach, ihnen fehlt allerdings das zweite Unterrichtsfach sowie die pädagogischen Anteile und das studienbezogene Praktikum. Beides wäre, so die derzeitigen Regelungen, im Rahmen eines regulären Lehramtsstudiums nachzuholen. Gerade das erweist sich in der Praxis für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund jedoch als nahezu unmöglich, wie die Nachforschungen ergaben: Der Bezug der Sozialleistungen (bzw. konkret der Mindestsicherung) verfällt, wenn ein ordentliches Studium auf-

genommen wird. Die meisten Personen mit Fluchthintergrund bringen jedoch oftmals zu wenig finanzielle Ressourcen mit, um das tägliche Leben mit allen damit verbundenen Kosten von Erspartem (oder auch Geliehenem) zu bezahlen. Gleichzeitig ist die Aufnahme eines Jobs erschwert, mittels dem ein Studium querfinanziert werden könnte (vgl. Buber-Ennsner et al. 2016).

Vor diesem Hintergrund und einhergehend mit intensivem Austausch mit der Schulbehörde kamen wir schließlich zur Erkenntnis, dass das Nachholen einer pädagogischen Ausbildung – allerdings ohne sich hierbei für ein ordentliches Studium einschreiben zu müssen und dadurch Sozialleistungen zu verlieren – den Zugang zum Arbeitsmarkt nachhaltig erleichtern könnte (vgl. Resch et al. 2019). Sofern dieser Teil nämlich nachgeholt ist, kann theoretisch eine Anstellung als Lehrperson mittels Sondervertrag bei entsprechend positiv absolviertem Bewerbungsverfahren erfolgen. Mit dem Einstieg in den angestammten Job oder einem verwandten pädagogischen Feld steht dann der Zugang zum Studium des zweiten Fachs offen, denn bei aufrechter Dienstverhältnis und damit einhergehend entsprechenden Gehaltszahlungen ist ein ordentliches Studium durchaus finanzierbar. Inwiefern dies aus der Perspektive potentiell zukünftiger Arbeitgeber*innen – konkret: Schulbehörden und den Schulen selbst – sinnvoll ist, soll im nachfolgenden Abschnitt diskutiert werden.

2 Österreichische Schulen als Arbeitsmarkt für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund

Dass die Zielgruppe – Lehrkräfte mit Fluchthintergrund – über ein sehr hohes Qualifikationsniveau verfügt, wurde bereits im vorangegangenen Abschnitt ausführlich besprochen. Wie auch in anderen Ländern ist dies für den Arbeitsmarkt als attraktiv zu werten. Darüber hinaus sind jedoch auch weitere Aspekte zu nennen, die für die Einstellung von geflüchteten Lehrpersonen relevant sein können: Einerseits sind a) die aktuell *homogene Zusammensetzung der Lehrer*innenschaft* wie b) auch ein generell zu verzeichnender *Lehrer*innenmangel* am österreichischen Arbeitsmarkt anzuführen:

Wie beispielsweise Massumi (2014) erläutert, steht eine immer heterogener werdende Schüler*innenschaft einer weiterhin in großen Teilen *homogenen Lehrer*innenschaft* gegenüber. Nach wie vor stellt eine Person mit Migrations- oder gar Fluchthintergrund im Lehrer*innenzimmer österreichischer Schulen die Ausnahme dar. Häufig werden diese auch nicht ihren Qualifikationen entsprechend eingesetzt, sondern werden eher als sprachliche oder kulturell-kompetente Ressource genutzt und kommen dementsprechend z.B.

als erssprachliche Fachkräfte für Elterngespräche, zur Klärung von kulturellen Konflikten oder sogar als Hilfskräfte zum Einsatz (vgl. Knappik & Dirim 2012). Angemerkt werden muss dabei aber auch, dass Hilfstätigkeiten durchaus auch von Personen übernommen werden, die mitunter keinerlei fachrelevante oder pädagogische Ausbildung nachweisen können, sondern schlichtweg Erstsprachler*innen sind. Mitunter werden Personen mit Migrationshintergrund aber auch Erwartungen entgegengebracht oder ihnen Kompetenzen zugeschrieben, die sie nicht erfüllen können. Nicht jede Person aus einem anderen Kulturkreis identifiziert sich als Expert*in in kulturellen Fragen oder weist eine derart hohe sprachliche Kompetenz auf, dass er*sie Übersetzungen etc. in jeglicher Situation ermöglichen kann.

Neben der bereits skizzierten fehlenden heterogenen Zusammensetzung der Lehrer*innenschaft an österreichischen Schulen ist auch der aktuelle Lehrer*innenbedarf von hoher Relevanz. Obwohl sich der Begriff *Lehrer*innenmangel* aufgrund gehäufte (medialer) Berichterstattungen in den letzten Jahren zuletzt als gleichsam allgegenwärtiger Terminus erwies, gestaltet sich die Suche nach damit einhergehenden validen Daten jedoch erstaunlicherweise schwierig. Die mangelnde Verfügbarkeit und Intransparenz statistischen Materials sowie der daraus resultierende Bedarf an einheitlichen und konkreten Angaben spiegelt sich auch im Inhalt einer im Dezember 2018 gestellten parlamentarischen Anfrage⁵ an den (mittlerweile ehemaligen) österreichischen Bundesminister für Bildung, Unterricht und Forschung wider, in der nach sicherem Datenmaterial – etwa in Bezug auf aktuell tätige Lehrpersonen sowie dem prognostizierten Lehrer*innenbedarf der nächsten Jahre – verlangt wird (vgl. Meinel-Reisinger 2018). Der vorerst mündlichen Beantwortung der Anfrage durch den Bundesminister folgte im März 2019 eine schriftliche Stellungnahme, der spezifische und (hoch)aktuelle Zahlen zu entnehmen sind (vgl. Faßmann 2019). So hieß es unter Bezugnahme auf Daten einer in der Anfragebeantwortung angegebenen Erhebung des Schuljahres 2017/18, dass zwar sämtliche offene Stellen besetzt werden konnten (vgl. ebd., 2), allerdings wurde auf in Zukunft vorhersehbare „Mängel“ (ebd.) bestimmter zu besetzender Stellen hingewiesen, ohne diese jedoch näher zu erläutern. Dem Antwortblatt ist auch eine Auflistung der prognostizierten Pensionierungen (2019-2025) zu entnehmen (vgl. ebd., 3f.). Diese sind insofern von Bedeutung, als laut aktuellem Nationalen Bildungsbericht Österreich (2019) von einer drastischen „Überalterung des österreichischen Lehrpersonals“ (Lassnigg, Mayrhofer, Baumegger, Vogtenhuber, Weber, Aspets-

⁵ Diese Quelle wird lediglich zur Untermauerung des Datenmangels herangezogen und dient keiner politischen Positionierung.

berger, Kemethofer, Schmich & Oberwimmer 2019, 80) auszugehen ist, die den zukünftigen Lehrer*innenbedarf maßgeblich erhöhen wird. So sind laut Statistik Austria (2018) von aktuell insgesamt 122.704 Lehrer*innen aufgerundet 59.000 zwischen 45 und 59 Jahre alt, wobei der Großteil der Lehrer*innen der Altersgruppe zwischen 55 und 59 Jahren zuzuordnen ist; in den Bundesländern Wien und Niederösterreich lassen sich idente Tendenzen nachweisen. Laut angegebener Prognosen des erwähnten Antwortschreibens (vgl. Faßmann 2019, 3f.) kommt es in den Jahren 2019 und 2020 zu den Pensionierungshöhepunkten – in diesem Jahr müssen dadurch rund 3.900 Lehrer*innenstellen ausgeglichen werden (davon insgesamt 1467 in Niederösterreich und Wien) (vgl. ebd., 6f.). Inwiefern dies möglich ist, ist angesichts fehlender aktueller Statistiken (vgl. ebd., 13f.) zu Lehramtsabsolvent*innen (hier liegen lediglich geschätzte Zahlen vor) unklar – fraglich bleibt auch, inwiefern in die einschbaren Prognosen Faktoren der demografischen Entwicklung miteinbezogen werden. So soll laut dargelegten Ergebnissen im erwähnten Nationalen Bildungsbericht „die Gruppe der 6- bis 14-Jährigen in Wien bis 2035 um fast 20% wachsen“ (Oberwimmer, Baumeegger & Vogtenhuber 2019, 26). Auch in Niederösterreich kommt es hierbei im Vergleich zum Jahr 2017 bis 2050 zu einem Anstieg von 11% (vgl. ebd., 30). Angesichts der angeführten zu berücksichtigenden Aspekte sowie vorgelegter statistischer Daten bleibt daher mit den im Nationalen Bildungsbericht verwendeten Worten als logische Konsequenz lediglich festzuhalten: „Bei gleichbleibenden pädagogischen Bedingungen (...) bedeutet dies kurz- bis mittelfristig einen erheblichen räumlichen und *personellen* Mehrbedarf“ (ebd., 26; Hervorhebung durch die Autor*innen).

3 Der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“

Ausgehend von den bereits erläuterten Ergebnissen der Kontaktaufnahme und der Auseinandersetzung mit ehemaligen Lehrpersonen, die in ihren Herkunfts- oder auch anderen Ländern als Lehrpersonen mit Kindern über 10 Jahren gearbeitet hatten, wurde eine Maßnahme zur Weiter- bzw. Requalifizierung für geflüchtete Lehrpersonen initiiert. Unbedingt zu betonen ist dabei gleich zu Beginn, dass von Anfang an ein Schwerpunkt auf partizipative Curriculumsentwicklung (vgl. Kremsner & Proyer 2019) gelegt wurde.

3.1 Fundamente der Kursentwicklung: Partizipation, Zielgruppenorientierung und Netzwerke

Unmittelbar einhergehend mit den ersten Gesprächen mit Lehrer*innen aus Syrien, Afghanistan und anderen Ländern wurde – wenig überraschend – deutlich, dass alle gerne wieder in ihren Beruf einsteigen wollen. Viele sprachen darüber, dass sie dies bereits auf unterschiedlichsten Wegen versucht hatten, aber erfolglos geblieben waren. Im Zuge der Ausschreibung eines Förderprogramms des österreichischen Außenministeriums („50 Punkte-Plan für Integration“) wurde im Herbst 2016 ein Vorschlag für ein Master-Curriculum mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik im Kontext von Flucht eingereicht. Bald wurde jedoch klar, dass die meisten der Lehrpersonen nur Interesse daran hatten, wieder in ihren Fächern zu unterrichten und dementsprechend nicht als Inklusive Pädagog*innen tätig sein wollten. Diese Erkenntnis unterstrich die Notwendigkeit, in der Entwicklung der nunmehr tatsächlich bewilligten Maßnahme sehr eng mit der Zielgruppe zusammenzuarbeiten, um konkrete Bedarfe in der Umsetzung berücksichtigen zu können. Nach Zusage der Förderung wurden also drei potentielle Teilnehmende eingestellt, die in weiterer Folge für drei bzw. vier Monate in der Erarbeitung von Inhalten involviert waren.

Ziel der Maßnahme wurde es – nach Abstimmung mit der Universitätsleitung der Universität Wien –, den Kurs möglichst anschlussfähig an das weitere Studium zu gestalten. Da viele der potentiell Interessierten anfangs gar keine Idee vom Lehramtsstudium in Österreich hatten und nach Information darüber sehr unterschiedliche Fächerwünsche für das Zweitstudium äußerten, wurde schnell klar, dass es sinnvoll war, sich auf den pädagogischen Anteil des Lehramtsstudiums zu fokussieren: Er bildet die gemeinsame Basis, die alle Studierenden unabhängig ihrer Fächerkombinationen zu absolvieren haben.

Unter Berücksichtigung der drei Säulen des Lehramtsstudiums in Österreich (siehe Abb. 2) wurde also die Erarbeitung eines Curriculums initiiert, das die „Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ inklusive der pädagogisch-praktischen Studien umfasst, dabei jedoch die spezifische Situation geflüchteter Lehrkräfte mit in den Blick nimmt. Mittels dieser Logik sollten Anschlussmöglichkeiten für alle Personen geboten werden, die bereits ein Fach absolviert hatten, gleichzeitig sollte aber auch die Möglichkeit eröffnet werden, in weiterer Folge ein zweites Unterrichtsfach nachzustudieren.

In Zusammenarbeit mit dem Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), das die Deckelung des Lebensunterhaltes gewährleistet, konnte ab September 2017 ein Kurs gestartet werden, der sich „Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ nennt. Für die Dauer

des zweisemestrigen Kurses erhielten die Teilnehmenden also weiterhin Sozialleistungen und liefen nicht Gefahr, diese zu verlieren. Der Kurs wurde am Postgraduate Center der Universität Wien verankert, um den dafür notwendigen außerordentlichen Studienstatus zu gewährleisten. Neben der Zusammenarbeit mit dem Fördergeber (dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres) und dem Arbeitsmarktservice war auch eine Kooperation mit der Bildungsdirektion notwendig, um folgende Aspekte gut abzustimmen:

- Aufnahmekriterien
- Identifikation von möglichen Praktikumsorten und Koordination der Zusammenarbeit mit diesen
- Mitgestaltung der Inhalte des Kurses

Außerdem konnten über die Zusammenarbeit mit dem EU-Projekt ‚CORE‘⁶ Gelder für das Honorar der Mentor*innen in Schulen zur Verfügung gestellt werden und der Kurs konnte in kostenfrei zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten dieses Projektes abgehalten werden. Ohne diese Zusammenarbeit wäre die Durchführung des Kurses nur schwer möglich gewesen.

Die Koordination aller involvierten Partner*innen gestaltete sich nicht immer einfach, kann aber als sehr produktiv beschrieben werden, wie in *Herausforderungen und Synergien* noch ausführlich dargestellt werden wird. Aber auch innerhalb der Universität war es nicht schwer, Kooperationspartner*innen zu finden. Lehrende für den in insgesamt acht Module gegliederten Kurs konnten problemlos identifiziert und international rekrutiert werden. Viele der Beteiligten boten sogar an, ihre Arbeitszeit nicht in Rechnung zu stellen.

Erweitert wurde das Kursangebot durch Angebote im Bereich der Supervision und einigen Fachdidaktiken, allem voran sei hier die Mathematik zu erwähnen. Besonders hervorzuheben ist zudem die enge Zusammenarbeit mit dem den flankierenden C1-Kurs beherbergenden Sprachenzentrum der Universität Wien. Über diese Kooperation konnten zusätzliche C1-Kurstunden lukriert werden, die durch Teilnehmende eines weiteren am Postgraduate Center der Universität Wien angesiedelten Zertifikatskurses zu Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) in Form eines Praktikums abgedeckt wurden. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Organisation des Kurses durch ein nachhaltiges Netzwerk geprägt war und ist, das sich kontinuierlich erweiterte und eine notwendige stabile Basis bildet.

⁶ Website des Projektes CORE: <https://www.refugees.wien/sich-selbst-engagieren/>

3.2 Aufbau und Ablauf des Kurses

Das finale Curriculum des Zertifikatskurses umfasst 40 ECTS, in denen sowohl theoretische (30 ECTS) wie auch praktische (10 ECTS) Inhalte vermittelt werden. Sie sind an die Struktur des Regelstudiums im Lehramt angelehnt, berücksichtigen inhaltlich jedoch auch die spezifische Situation geflüchteter Lehrkräfte. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die einzelnen Module:

Modulbezeichnung
Modul 1: Einführung und allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen
Modul 2: Bildung und Entwicklung
Modul 3: Unterricht inklusive Orientierungspraktikum
Modul 4: Voraussetzungen, Verläufe und Folgen des Unterrichts
Modul 5: Inklusive Pädagogik und Vielfalt
Modul 6: Schulforschung und Unterrichtspraxis
Modul 7: Vertiefung Inklusive Schule und Vielfalt
Modul 8: Abschlussreflexion

Abb. 3: Übersicht über die Module des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“

Details zu den Modulen werden von den jeweils Modulverantwortlichen im nachfolgenden Kapitel *Reflexion der Kursinhalte aus Sicht der Lehrenden* erläutert. Grob zusammengefasst kann festgehalten werden, dass sich die Module 1-7 sowohl in ihren Titeln wie auch den Modulbeschreibungen unter Berücksichtigung der spezifischen Situation der Teilnehmenden des Zertifikatskurses weitgehend am Curriculum des Regelstudiums orientieren. Modul 8 wurde zur ‚Abrundung‘ des Programms zusätzlich eingefügt: In diesem Modul geht es darum, im Rahmen einer Abschlussarbeit samt zugehöriger Präsentation alle Inhalte des Kurses mit leichtem Schwerpunkt auf Inklusion zu reflektieren. An die Module 3, 6 und 7 sind jeweils Praktikumsphasen angegliedert, die insgesamt 250 Stunden umfassen: Orientierungspraktikum (75 Stunden), Schulpraktikum (100 Stunden) und Unterrichtspraktikum (75

Stunden). Die Praktika werden über das Schuljahr verteilt. Die Teilnehmenden erleben so ein gesamtes Schuljahr mit und lernen eine Schule im Detail kennen. Das Praktikum wird also an einem ausgewählten Schulstandort (NMS – Neue Mittelschule – oder AHS – allgemeinbildende höhere Schule) in Wien absolviert und von einem*r Mentor*in begleitet. In Absprache mit dieser Person sind die Praktikumsstunden einzuteilen, die Unterrichtssequenzen und auch sonstige Agenden wie das Kennenlernen des Schulalltags abzusprechen. Im Verlauf des Praktikums soll nach einer Orientierungsphase im Schulhaus und dem -system also nach und nach mehr Unterricht übernommen und Mitgestaltung ermöglicht werden.

Der Austausch mit der Zielgruppe hat ergeben, dass in den meisten Ländern, aus denen die Zielgruppe kommt, keinerlei organisatorische Agenden auf die Lehrpersonen entfallen. Die einzige Aufgabe ist Unterricht, welcher einheitlich gestaltet ist und von der Lehrperson und deren Vortrag dominiert wird. Dementsprechend wichtig ist es also, die Praktika in den Kurs einzugliedern und diese sowohl gut zu begleiten als auch zu reflektieren. Auf diese Weise soll der Schulalltag klar nachvollzogen werden können. Dazu kommt auch, dass Aufgaben aus den theoretischen Begleiteinheiten (z.B. in Form von Beobachtungsprotokollen) erledigt werden müssen, aber auch die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtseinheiten ist in der Stundenanzahl inbegriffen. Die Aufgaben sind sehr vielfältig und das Praktikum ist sehr zeitintensiv, es wird von den Teilnehmenden überwiegend aber als wichtiger, wenn nicht sogar zentraler Bestandteil des Kurses wahrgenommen. Dies ergibt sich aus Reflexionsgesprächen, die parallel zum Kurs in Form von Interviews erhoben wurden (siehe Gerwisch, Strehn, Kieffer & Proyer in diesem Band). Die permanente Rückmeldung der Teilnehmenden wird zudem über regelmäßig anberaumte Reflexionsgespräche eingefangen. Thema ist dort sehr oft die hohe Arbeitsbelastung und die Herausforderung, die sich durch das Balancieren mehrerer parallel zu erledigender Aufgaben ergibt, denn neben den theoretischen Einheiten, zahllosen Arbeitsaufträgen und dem Praktikum ist vorgesehen, dass die Teilnehmenden parallel auch einen C1-Kurs in Deutsch absolvieren.

Der Verlauf des Kurses gestaltete sich im ersten Durchgang wie folgt:

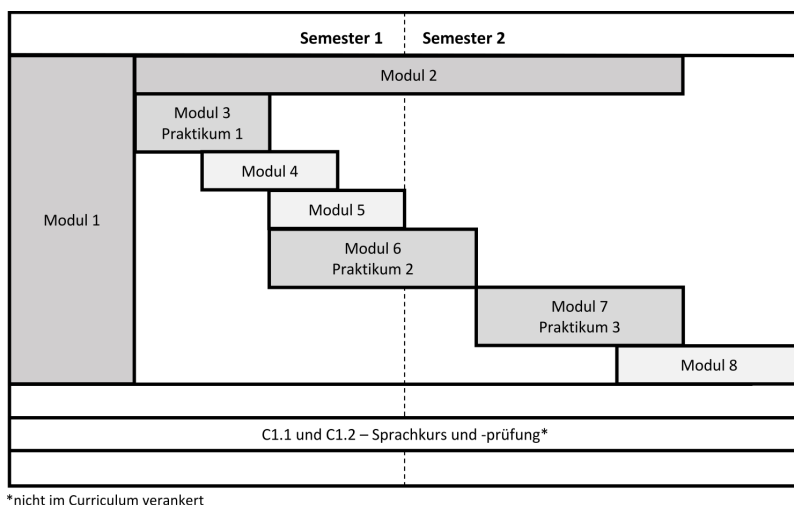


Abb. 4: Struktur des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“

Der Kurs erstreckt sich über zwei Semester und verlief im ersten Durchgang parallel zum Schuljahr, also von Juni bis September.

Die Notwendigkeit, parallel einen C1-Kurs anzubieten, ergab sich aus der Vorgabe der Schulbehörde (der Bildungsdirektion), Lehrpersonen erst ab einem Deutsch-Niveau von mindestens C1 einstellen zu können. Die Voraussetzung, den Zertifikatskurs selbst besuchen zu können, ist niedriger angesetzt – das nachzuweisende Sprachniveau liegt bei B2.2. Trotz dieser flankierenden Maßnahme und der damit einhergehenden massiven Steigerung der Deutschkompetenzen vieler Teilnehmender war die Sprache innerhalb des Kurses dennoch ein permanentes Thema, denn das in der Schule, aber v.a. auch im Zertifikatskurs selbst angesetzte Sprachniveau war sehr hoch und die Mentor*innen und Schüler*innen in der Schule sprachen teilweise im Dialekt. Vergleichbare Kurse in Deutschland inkludieren die Deutschangebote in den Kurs selbst, im Wiener Modell läuft der C1-Kurs parallel und in enger Zusammenarbeit mit dem Sprachenzentrum der Universität Wien (siehe oben, aber auch Faistauer, Laimer & Kraml in diesem Band).

3.3 Teilnahmevoraussetzungen und teilnehmende Personen

Die Beschreibung des Aufnahmeverfahrens soll nun veranschaulichen, wie hoch die Barrieren angesetzt sind, um in den Kurs aufgenommen zu werden. Dazu zählen zunächst formale Aspekte – wer in den Zertifikatskurs aufgenommen werden wollte, musste die folgenden Kriterien erfüllen:

- Sprache: Auf das Sprachniveau in Deutsch wurde bereits verwiesen. Verlangt wird ein durch den ‚Verein Österreichisches Sprachdiplom Deutsch‘ (ÖSD) anerkanntes oder höherwertiges Zertifikat auf dem Niveau von mindestens B2.2.
- Akademischer Abschluss: Alle potentiellen Teilnehmenden müssen einen Abschluss auf mindestens BA/BSc-Niveau in einem Fach vorweisen, das an Wiener Schulen unterrichtet wird. Nicht in Frage kommen nach Rücksprache mit der Bildungsdirektion daher Personen, die Arabisch oder Islamische Religion absolviert hatten. Elektrotechniker*innen und Landwirtschafts-Absolvent*innen dagegen konnten insofern aufgenommen werden, als diese in ihren Herkunftsländern als Mathematik- bzw. Biologielehrpersonen eingesetzt wurden. Einige Bewerbende mussten abgewiesen werden, weil sie lediglich über eine kurze Ausbildung an einem Kolleg oder staatsnahen Institutionen verfügten.
- Unterrichtserfahrung: Relevant ist auch der Nachweis über Berufserfahrung im Unterricht von Kindern und Jugendlichen ab 10 Jahren. Dies erwies sich für einige der Interessent*innen als Herausforderung: Viele konnten nicht auf formale Arbeitszeugnisse oder Ähnliches zurückgreifen, da sie entweder sehr schnell das Land verlassen mussten und/oder es in den meisten Fällen nicht üblich war, die Stelle zu wechseln, sodass keine Bestätigungen von früheren Arbeitgeber*innen vorlagen. Konnten diese nicht über Bekannte oder andere Kanäle nachträglich eingeholt werden (teilweise sind Schulen ja auch zerstört worden; sie sind kriegsbedingt schlicht nicht mehr existent), sind daher auch alternative Formen des Nachweises möglich – beispielsweise Beschreibungen des eigenen Unterrichts, Adresse der Schule, Nachweise über Fotos im Internet etc. Mitunter konnten und können einige Interessierte aber auch Nachweise über ihre Berufserfahrung als ehrenamtliche Lernhelfer*innen in Österreich vorlegen, beispielsweise aus ihrer Mitarbeit am Projekt ‚Interkulturelles Mentoring‘.
- Formal müssen die Bewerber*innen einen Wohnort in Wien, Niederösterreich oder dem Burgenland vorweisen und dort beim AMS gemeldet sein, da der Kurs selbst und auch das Praktikum fast tägliche Anwesenheit in Wien erfordert und mit diesen drei Geschäftsstellen des Arbeitsmarktservice Kooperationen bestehen. Einige Interessent*innen meldeten sich

auch aus anderen Bundesländern und waren bereit, nach Wien zu ziehen. Dies konnte nicht berücksichtigt werden. Derzeit wird – von anderen Anbieter*innen – auch ein Kurs in Linz vorbereitet.

- Potentielle Teilnehmende müssen außerdem aufrechtes Asyl oder subsidiären Schutz als dauerhaften Aufenthaltsstatus vorweisen. Asylwerbende und auch Personen mit Daueraufenthaltstitel (die so genannte ‚Rot-Weiß-Rot-Card‘) können nicht berücksichtigt werden. Das Interesse an der Kursteilnahme vieler Personen, die bereits lange in Österreich leben und beispielsweise aus Osteuropa kommen, ist sehr hoch, muss jedoch enttäuscht werden und führt(e) mitunter zu Unmut. Dies unterstreicht allerdings abermals die oben erwähnten mangelhaften Angebote für früher angekommene professionelle Lehrpersonen aus anderen Ländern.

Der Ablauf der Aufnahme wurde gemeinsam mit dem Arbeitsmarktservice und der Bildungsdirektion entwickelt. Das Aufnahmeverfahren besteht aus drei Stufen:

1. Informationsgespräch: An zwei Terminen wird zum Kurs informiert und es können Fragen geklärt werden.
2. Abgabe der vollständigen Unterlagen und – nach erfolgter Einladung – Absolvierung eines zweistündigen Assessment-Prozederes, das aus einem standardisierten schriftlichen Teil (eine Stunde) und einem mündlichen Teil (ebenfalls im Umfang von einer Stunde) besteht.
3. Unmittelbar vor Beginn des Kurses nochmaliger Informations- und Kennenlerntermin für alle nun ausgewählten zukünftigen Teilnehmer*innen, um die Bereitschaft der Teilnahme sicherzustellen und letzte allfällige Fragen – insbesondere formaler Natur – zu klären.

Das Interesse zur Teilnahme am ersten Durchgang des Kurses – er steht im Zentrum dieses Buches; Informationen zum zweiten Durchlauf finden sich in den Abschlussbemerkungen dieses Bandes – war sehr hoch (vgl. Proyer et al. 2019). Bei den beiden Informationsveranstaltungen waren mehr als 100 Personen anwesend. Etwa 60 Personen bewarben sich für den ersten Durchgang und 36 wurden zum Aufnahmeverfahren zugelassen. Davon qualifizierten sich 21 Personen für die tatsächliche Aufnahme. Zwei weitere Personen wurden, bedingt durch verspätete Information über den Kurs, einige Tage nach Kursbeginn aufgenommen. Im September 2017 starteten also 11 Frauen und 12 Männer als Teilnehmer*innen den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. Die Teilnehmenden dieses ersten Kursdurchganges kommen aus 5 Ländern: Syrien (16 Personen), Irak (3), Iran (2), Tadschikistan und Tschetschenien (jeweils 1). Alter

und Unterrichtserfahrung variieren bei den Teilnehmenden: Es wurden ebenso Personen Anfang 20 mit einigen Monaten Unterrichtserfahrung aufgenommen wie auch Teilnehmer*innen mit einem Alter von Anfang 50. Bei letzteren beträgt die Unterrichtserfahrung mehr als 10 Jahre und in einem Fall übernahm eine teilnehmende Person sogar die Funktion der Schulleitung. Auch die Fächer der Teilnehmenden waren und sind heterogen mit einem Schwerpunkt auf Englisch (10), MINT⁷-Fächer (8), Sport (2), Kunst (1), Geschichte (1) und Russisch (1). Alle 23 Personen haben den Kurs erfolgreich absolviert.

Literatur

- AMS (2017): Arbeitsmarktintegration geflüchteter Menschen: Bilanz und Ausblick. Online unter: www.ams.at/ueber-ams/medien/ams-oesterreich-news/arbeitsmarktintegration-gefluechteter-menschen-bilanz-ausblick [letzter Zugriff: 04.04.2018].
- Atanasoska, T. & Proyer, M. (2018): On the brink of education: Experiences of refugees beyond the age of compulsory education in Austria. In: *European Educational Research Journal*, 17, H.2, 271-289.
- Bauer, W. (2008): Zuwanderung nach Österreich. Wien, 1-21. Online unter: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf [letzter Zugriff: 04.04.2018].
- BMB (Bundesministerium für Bildung) (2016): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 15/2016. Wien. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2016_15_beilage.pdf [letzter Zugriff: 15.02.2019].
- BMB (Bundesministerium für Bildung) (2017a): Flucht. Asyl. Integration. Basisinformation für den Bildungsbereich. Wien. Online unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/fk/fluechtlingskinder.pdf?6kdmhs> [letzter Zugriff: 22.05.2019].
- BMB (Bundesministerium für Bildung) (2017b): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017. Wien. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_21_beilage.pdf?6cczmg [letzter Zugriff: 15.02.2019].
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2015): Mehrsprachigkeit. Kompetenzfeld Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft. Wien. Online unter: https://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/materialien_psa_fuer_rueckmeldung/DKG/DKG_UB_Mehrsprachigkeit_Maiz.pdf?m=1501490071& [letzter Zugriff: 15.02.2019].
- Buber-Ennser, I., Goujon, A., Kohlenberger, J. & Rengs, B. (2018): Multi-Layered Roles of Religion among Refugees Arriving in Austria around 2015. In: *Religions*, 9, H.5, 154, o.S. Online unter: <https://www.mdpi.com/2077-1444/9/5/154/htm> [letzter Zugriff: 23.08.2019].
- Buber-Ennser, I., Kohlenberger, J., Rengs, B., Al Zalak, Z., Goujon, A., Striessnig, E., Potancoková, M., Gisser, R., Testa, M. R. & Lutz, W. (2016): Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015. In: *PLoS ONE*, 11, H.9, e0163481. Online unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163481> [letzter Zugriff: 23.08.2019].

⁷ MINT steht für Mathematik-Informatik-Naturwissenschaften-Technik.

- Faßmann, H. (BMBWF) (2019): 2583/AB. Anfragebeantwortung. Wien, 1-14. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB_02583/imfname_740580.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2019].
- Fleck, E. (2011): Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum (hkdc) und Landesschulrat für das Burgenland (Hrsg.): Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Eisenstadt, 37-45. Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/fachtexte/mu_schulrechtl_schulorganisat.pdf [letzter Zugriff: 22.05.2019].
- Hofbauer, S. (Hrsg.) (2004): The Impact of Immigration on Austria's Society. A Survey of Recent Austrian Migration Research. Austrian contribution to the European pilot study. Wien. Online unter: www.emn.at/wp-content/uploads/2017/01/Impact_on_AT_AT.pdf [letzter Zugriff: 04.04.2018].
- Knappik, M. & Dirim, I. (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, LehrerIn mit Migrationshintergrund zu sein. In: Fereidooni, K. (Hrsg.): Das interkulturelle Lehrzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden, 89-94.
- Kohlenberger, J., Buber-Ennsner, I., Rengs, B. & Al Zalak, Z. (2017): A Social Survey on Refugees in and Around Vienna in Fall 2015: Methodological Approach and Field Observations. In: Refugee Survey Quarterly, 0, 1-20.
- Kremsner, G. & Proyer, M. (2019): Doing Inclusive Research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖZS), Sonderheft „Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit zwischen Anspruch und Realität“ (Beitrag angenommen).
- Lambert, L., von Blumenthal, J. & Beigang, S. (2018): Flucht und Bildung: Hochschulen. Research Papier 8b Verbundprojekt „Flucht: Forschung und Transfer“. Osnabrück/Bonn. Online unter: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/04/SoR-08-HS-04-2018.pdf> [letzter Zugriff: 06.07.2018].
- Lassnigg, L., Mayrhofer, L., Baumeegger, D., Vogtenhuber, S., Weber, C., Aspetsberger, R., Kemethofer, D., Schmich, J. & Oberwimmer, K. (2019): Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz, 49-122. Online unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band1_Indikator_B.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2019].
- Massumi, M. (2014): Diversität in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung, 3, H.1, 87-95.
- Meinl-Reisinger, B. (2018): DRINGLICHE ANFRAGE gem. § 93 Abs. 2 GOG-NR. Wien, 1-13. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/J/J_02417/imfname_726099.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2019].
- Oberwimmer, K., Baumeegger, D. & Vogtenhuber, S. (2019): Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz, 25-48. Online unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band1_Indikator_A.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2019].
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz. Online unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band1_v2_final.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2019].

- Özcan, D. & Sharifpour Langroudi, M. (2010): Einschulung für neu angestellte MuttersprachenlehrerInnen. Wodurch kann den MuttersprachenlehrerInnen der Einstieg in die schulische Arbeitswelt erleichtert werden? Wien, 1-29. Online unter: <https://docplayer.org/57929596-Einschulung-fuer-neu-angestellte-muttersprachenlehrerinnen.html> [letzter Zugriff: 21.05.2019].
- Pädagogische Hochschule Wien (2014): Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration. Wien, 1-21. Online unter: https://www.ph.wien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%205/Curricula%20Lehrgänge/Curriculum%20Muttersprachlicher%20Unterricht_SKZ%20720696_12.12.2016.pdf [letzter Zugriff: 23.05.2019].
- Proyer, M., Kremsner, G., Pellech, C. & Doblmaier, M. (2019): Ankommen reloaded. Zur teilpartizipativen Entwicklung und Installierung einer pädagogischen Bildungsmaßnahme für ‘forced migrant’-Lehrer*innen. In: Donlic, J., Jaksche-Hoffman, E. & Peterlini, H. K. (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld. (Beitrag angenommen).
- Resch, K., Kremsner, G., Proyer, M., Pellech, C., Studener-Kuras, R. & Biewer, G. (2019): Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Lehrkräften am Beispiel eines Zertifikatskurses der Universität Wien. In: Blättel-Minck, B., Noack, T., Onnen, C. & Stein-Redent, R. (Hrsg.): Flüchtigkeiten: Sozialwissenschaftliche Debatten. 2. Band der Schriftenreihe “Sozialwissenschaften und Berufspraxis”. Wiesbaden, 176-190.
- SchPflG (Schulpflichtgesetz) (1985): Bundesgesetz über die Schulpflicht. Veröffentlicht im BGBl. Nr. 76/1985. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [letzter Zugriff: 15.02.2019].
- Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien (2019): ELMIG. Elternarbeit im Migrationskontext. Online unter: <https://www.sfz-wien.at/index.php/elmig/info> [letzter Zugriff: 23.05.2019].
- Statistik Austria (2018): Lehrerinnen und Lehrer exkl. Karenzierte im Schuljahr 2017/18 nach Alter. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/119684.html [letzter Zugriff: 10.04.2019].
- Szorger, P. & Bayer, P. (2009): Das Burgenland und der Fall des Eisernen Vorhangs. Begleitband zur Ausstellung. Wissenschaftliche Arbeiten aus dem Burgenland, Band 132. Eisenstadt.
- UNHCR Austria (o.J.): Eine lange Tradition bei der Flüchtlingshilfe. Wien, o.S. Online unter: http://www.unis.unvienna.org/documents/unis/25vic/25years_vic_unhcr_de.pdf [letzter Zugriff: 28.01.2019].
- UNHCR (United Nations High Commission on Refugees) (2017): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (In Kraft getreten am 22. April 1954). Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967 (In Kraft getreten am 4. Oktober 1967). Berlin, 1-34. Online unter: http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf [letzter Zugriff: 19.07.2018].
- UNHCR (2001-2019): Geschichte von UNHCR. Online unter: <https://www.unhcr.org/dach/at/ueber-uns/geschichte-von-unhcr> [letzter Zugriff: 28.01.2019].

*Gertraud Kremsner, Michelle Proyer und
Alexander Schmölz mit Unterstützung von
Helena Deiß, Lisa-Katharina Möhlen, Sarah Hofmann,
Marwa Sarah und Tina Obermayr*

Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“

1	Entstehung und Planung.....	46
2	Method(olog)isches Vorgehen	49
2.1	Sample der Untersuchung.....	50
2.2	Erhebungsmethode	51
2.3	Partizipatives Vorgehen.....	52
2.4	Auswertungsmethode	56
3	Forschungsergebnisse: „Wir sind keine Flüchtlinge, wir sind Lehrer und Lehrerinnen“	57
3.1	Das (unbenannte) Vorher.....	59
3.2	Nach der Flucht – vor dem Kurs	60
3.3	Chance der Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in	62
3.4	Sprache als Einschränkung	64
3.5	Politische Situation und Auswirkungen politischer und medialer Diskurse	65
3.6	Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen	68
3.7	Formalismus	70
3.8	Teilnahme am Kurs: Leistung(-serbringung), Sprache als Hürde während des Kurses und Kompetenzerwerb in Theorie und Praxis	74
3.9	Eine Arbeit finden	83
3.10	Arbeit/Berufung.....	85
4	Fazit.....	88

1 Entstehung und Planung

Im Zuge der Fluchtbewegung im Sommer 2015 etablierte sich insbesondere im Kreis der Jungwissenschaftler*innen am Institut für Bildungswissenschaft eine Initiative, die für die zahlreichen neu ankommenden Personen schnelle

und unbürokratische Hilfe in Form von Sach- und Geldspenden, aber auch direkter Hilfe vor Ort (insbesondere am Grenzübergang Nickelsdorf in enger Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Roten Kreuz) organisierte. Gegen Ende des Sommers bzw. mit dem beginnenden Wintersemester und den damit einhergehenden Verpflichtungen (Dienste an der Grenze konnten aufgrund vermehrter universitärer Verpflichtungen nicht mehr regelmäßig übernommen werden) wurde aber schnell klar, dass auch nachhaltige Unterstützung gefragt ist. Diese im Kontext von Bildung zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen, entspricht nicht nur der Expertise der beteiligten Personen, sondern stellt für viele angekommene Familien wie auch für das Schul- und Bildungssystem an sich eine Notwendigkeit dar.

Eine konkrete Möglichkeit der mittel- und langfristigen Unterstützung bot sich im Zuge der Anregung des Flüchtlings-Hochkommissariats der Vereinten Nationen (UNHCR; siehe Sowinetz in diesem Band) zur Einrichtung einer Maßnahme für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund (dem späteren Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“) sowie im Vorfeld mit der Einwerbung des Projekts „Qualifizierung für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. Hierfür wurde, wie bereits in Abschnitt 1.2; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band beschrieben, enger Kontakt zur Zielgruppe Lehrkräfte mit Fluchthintergrund gesucht, um von Anfang an eine auf die Bedarfe der potentiellen Teilnehmenden wie auch auf Schulen abgestimmte Ausrichtung sicherzustellen und eine adäquate Passung zu ermöglichen. Der Austausch mit der Zielgruppe diente einerseits der Erhebung von Bildungshintergründen und Erfahrungen als Lehrperson; andererseits war es das Ziel, mehr darüber zu erfahren, ob Lehrpersonen mit Fluchthintergrund bereits selbsttätig versucht hatten, in Österreich in das Berufsfeld ‚Lehrer*in‘ einzusteigen, wie erfolgreich allfällige Ansätze waren und wo sich Barrieren zeigten.

Im Sinne eines partizipatorischen Ansatzes (siehe Abschnitt 2.3 in diesem Kap.) war es wichtig, den (damals noch) Informand*innen auch etwas zurückzugeben – und so kam es im Rahmen der im Vorfeld stattfindenden Austauschtreffen zur Abhaltung von Informationsblöcken zu unterschiedlichen Themen, wie zum Beispiel dem österreichischen Schulsystem. Im Verlauf dieser zwischen Frühling/Sommer 2016 und Frühling 2017 etwa alle sechs bis acht Wochen anberaumten Treffen kam es zu weiterführendem Austausch, welcher zur Nachjustierung der Ideen zur Projekteinreichung beitrug. Neben der Zusammenstellung einiger Fallvignetten zu den Bildungsbiographien einzelner Personen wurden auch Curricula der absolvierten Studien gesammelt und skizzenhaft mit lokalen Studienplänen verglichen.

Der Schneeballeffekt innerhalb unterschiedlicher Communities wirkte unterschiedlich gut. Vor allem Personen aus Syrien und dem Irak, zunächst meist Männer, wurden auf das Programm aufmerksam. Personen aus dem Iran konnten anfangs nicht und jene aus Afghanistan und anderen Ländern nur vereinzelt bzw. gar nicht erreicht werden. Dennoch wuchs die Gruppe schnell auf etwa 50 Personen an. Parallel zu den Treffen wurde auch eine WhatsApp-Gruppe eingerichtet, über die Informationen weitergeleitet werden konnten. Von Anfang an waren die Teilnehmenden sehr kooperativ und interessiert daran, über weitere Entwicklungen informiert zu werden. Aus diesen Erfahrungen wurde die Tendenz abgeleitet, dass die Weiterführung des partizipativen Ansatzes – über die Vorbereitung des Programms hinaus – auch zur Begleitung des Kurses selbst wie auch in der abschließenden Reflexion der Maßnahme beibehalten werden sollte. Die Umsetzung des partizipativen Ansatzes kann damit in drei Phasen unterteilt werden:

1. Partizipative Vorerhebungen und Vorbereitung des Kurses (auch im Sinne einer partizipativen Curriculumsentwicklung; vgl. Kreamsner & Proyer 2019)
2. Partizipative Begleitforschung und
3. Partizipative Abschlussreflexion

Aus der Gruppe der Interessierten wurden auch jene drei Personen identifiziert, die im schließlich bewilligten Projekt angestellt wurden und als aktive Akteur*innen (Co- oder Mitforschende) in die Überlegungen zu den Inhalten und der Didaktik des Kurses involviert waren. Die Zusammenarbeit erfolgte im Rahmen mehrerer workshopartiger Sitzungen und in Form der (wiederholten) Diskussion der Rechercheergebnisse, die durch die drei Involvierten zusammengestellt wurden. Zentrales Element war der Austausch zu den Unterschieden in den Ausbildungen (Sekundar- und Tertiärstufe) in unterschiedlichen Ländern. Ebenfalls zentral diskutiert wurde die UN-Kinderrechtskonvention als Maßstab, über den relevante Inhalte des Kurses erläutert, bekannte Informationen eingeordnet und didaktische Ansätze in der Zusammenarbeit mit der Gruppe identifiziert wurden.

In den Sitzungen des partizipativen Forschungs- bzw. Curriculumsentwicklungs-Teams zeigte sich auch, dass sich der weitgehend bei geflüchteten Lehrkräften nicht vorhandene pädagogische Anteil des Lehramtsstudiums in Form von mangelnder Erfahrung mit Reflexion bezüglich der eigenen Rolle als Lehrperson auswirkte. Unterrichtsstile in der Schule wie auch im universitären Kontext waren entsprechend der Erfahrungen der drei Mitarbeitenden von frontaler Einheitsmethodik geprägt. Die Diskussion darüber, ob im Kurs das Du-Wort zwischen Teilnehmenden und Lehrenden angeboten werden

sollte, verlief besonders hitzig. Die Organisator*innen des Kurses – drei Personen aus dem Projektteam (zwei davon sind Autor*innen dieses Kapitels) – waren der Meinung, dass dies in der Erwachsenenbildung durchaus möglich sein sollte. Die drei Mitforschenden hingegen argumentierten, dass die Anrede per Du für die potentiellen Teilnehmenden fremd sein und deshalb zu disziplinären Missverständnissen führen könnte.

Die Mitarbeit von zwei der drei Co-Forschenden musste vor dem Beginn des Aufnahmeverfahrens beendet werden, da sich diese für die Teilnahme am Kurs beworben hatten; der dritte Mann blieb dem Projektteam zwar erhalten, musste aus budgetären Gründen seinen Vertrag allerdings immer wieder aussetzen, um zu strategisch geeigneten Zeitpunkten im Forschungsprozess wieder eingestellt werden zu können.

Parallel zum Aufnahmeverfahren für den Zertifikatskurs begann die Planung der kontinuierlich weitergeführten und – soweit möglich – partizipativen Begleitforschung sowie auch jene von Aktivitäten zur abschließenden Reflexion des Kurses. So wurde ein Plan entwickelt, nach dem an geeigneten Zeitpunkten im Verlauf des Kurses Interviews mit Freiwilligen geführt werden sollten. Als Formate wurden sowohl Einzel- als auch Gruppeninterviews festgelegt. Die Fragen ergaben sich aus dem aktuellen Kursgeschehen und wurden von den universitär Forschenden (konkret: Michelle Proyer, Gertraud Kremsner und Camilla Pellech) vorbereitet, jedoch auch an den Gesprächsverlauf angepasst.

Als Möglichkeit der gemeinsamen (Weiter-)Entwicklung des Kurses wurde zusätzlich zur Begleitforschung ein kontinuierliches, in etwa monatlich stattfindendes Reflexionsformat eingeführt. Dieses diente der Informationsweitergabe, vor allem aber dem Einholen von Feedback und der Klärung von Bedarfen der Teilnehmenden. In diesem Format wiederkehrende Themen wurden zudem in die Datenerhebung eingebaut.

2 Method(olog)isches Vorgehen

Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ betritt insofern Neuland, als bislang in Österreich (und, soweit dies nachvollziehbar ist, auch im gesamten deutschsprachigen Raum) in den vergangenen Jahrzehnten keine vergleichbaren Maßnahmen für die Zielgruppe geflüchteter Lehrpersonen entwickelt und umgesetzt wurden; Requalifizierungsprogramme in Deutschland entwickelten sich in etwa zeitgleich mit der Wiener Maßnahme und haben teilweise andere Foki (vgl. hierzu Terhart, Elshof & Preuschoff; Purrmann, Schüssler, Siebert-Husmann & Vanderbeke; Kansteiner, Klepser, Lukas, Rheinwald & Kaiser in diesem Band). Dement-

sprechend weist das diesem Buch zugrundeliegende Projekt explorativen Charakter auf, wodurch sich eine methodologische wie auch methodische Ausrichtung im Kontext der Qualitativen Sozialforschung aufdrängt, um über das Beispiel dieses einen Kurses bzw. Projektes Hindernisse und Themen des Feldes aufzuschlüsseln.

Der nun folgende Abschnitt wird sich ausschließlich mit denjenigen Daten beschäftigen, die innerhalb des Forschungsprojekts „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ und der in ihr entwickelten Maßnahme erhoben wurden; konkret handelt es sich hierbei um Daten aus dem ersten Durchgang des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“, der von 23 Personen besucht wurde. Daten aus dem zweiten Durchgang des Kurses (er startete im Herbst 2018 und endete im August 2019) sowie dem zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung noch nicht gesicherten dritten Durchgang mit potentielltem Start im Spätherbst/Winter 2019 werden aufgrund sowohl des Zeitpunkts des Erscheinens des Buches wie auch der fehlenden Finanzierung für Begleitforschung nicht berücksichtigt.

2.1 Sample der Untersuchung

Das Sample der Untersuchung muss im Kontext von Erhebungen in unterschiedlicher Konstellation angegeben werden:

- Mit fünf Personen – drei Männer und zwei Frauen – wurden Einzelinterviews jeweils im ersten Kursdrittel und nach dem Ende des Kurses (im Juli 2018) durchgeführt. Alle fünf Personen stammen aus Syrien und führen Arabisch als ihre Erstsprache an, zwei dieser Personen fühlen sich auch der kurdisch-sprachigen Minderheit zugehörig. Die Berufserfahrung als Lehrperson im Herkunftsland entspricht bei diesem Sample der maximal zu erreichenden Spannbreite, denn diejenige Person mit der geringsten Berufserfahrung (ein Semester) stellte ebenso Interviews zur Verfügung wie diejenige mit der längsten Berufserfahrung (rund 15 Jahre). Die Unterrichtsfächer der beteiligten Personen sind Englisch (drei Personen), Physik (eine Person) und Mathematik (eine Person). Die Teilnahme an beiden Interviews erfolgte nach ausführlichen Informationsgesprächen freiwillig. Informed Consent wurde vor und nach jedem Interview eingeholt und die Interviewtranskripte wurden im Sinne der kommunikativen Validierung den interviewten Personen zur detaillierten Freigabe (und ggf. Kürzung) vorgelegt. Als Datenmaterial dienen nunmehr ausschließlich diejenigen Interviewpassagen, zu denen das Einverständnis zur Veröffentlichung vorliegt.

- 19 Personen nahmen etwa zur Halbzeit der Kursdauer, im März 2018, an jeweils einem in zwei unterschiedliche Termine aufgeteilten Gruppeninterview teil. In der ersten Gruppe beteiligten sich je vier Frauen und vier Männer; in der zweiten Gruppe wurden sechs Männer und fünf Frauen befragt. Weil fast alle der Teilnehmer*innen des ersten Durchgangs des Zertifikatskurses an diesem Datenerhebungsformat partizipierten, ergibt sich für dieses Sample die maximale Spannbreite an Erstsprachen und Herkunftsländern, Berufserfahrung im Herkunftsland sowie Unterrichtsfächern. Auch für die Gruppeninterviews wurden vorab ausführliche Informationsgespräche geführt und Informed Consent eingeholt; auf kommunikative Validierung wurde hier jedoch aufgrund des Erhebungsformates mit der ausdrücklichen Zustimmung der Befragten verzichtet. Stattdessen hatten alle beteiligten Personen im Kontext des gemeinsamen Datenauswertungs-Workshops (siehe Abschnitt 2.3) Einsicht in die Interviewtranskripte und konnten dort, sofern erwünscht, Streichungen am Material vornehmen. Diese Möglichkeit wurde auch genutzt.

2.2 Erhebungsmethode

Das Datenmaterial wurde mittels Einzel- und Gruppeninterviews erhoben, die der Narrativ-Sokratischen Form (vgl. Schmölz 2018) folgten. Dieses Format bietet Anlass, das zentrale Erleben einer Erzählung zu rekonstruieren und neu auszuhandeln.

Der Sokratisch-Narrative Dialog folgt der dreifachen Struktur von biographischen Interviews: generative Phase, immanente Phase und exmanente Phase. Zu Beginn des Dialogs beinhalten die narrativen Elemente eine *generative Frage*, sodass sich die Haupteerzählung ohne Unterbrechung durch den*die Forscher*in entfalten kann (vgl. Riemann 2003). Der narrative Teil des Dialogs kann veranschaulichen, wie die Lehrer*innen Ereignisse verknüpfen (vgl. Schütze 1982, 579) und wie sie ihre Geschichten rekonstruieren (vgl. Schütze 1983, 284). In der Phase des *immanenten Fragens* (vgl. Riemann 2003, 12-13) entfaltet sich der Sokratische Teil des Dialogs, indem die Erzählung durch Sokratisches Nachfragen ergänzt und verdeutlicht wird. Das Sokratische Fragen dient dem Untersuchen von Vermutungen, Implikationen und Hinweisen (vgl. Paul & Elder 2006). Immanente Fragen geben Lehrer*innen – also den erzählenden Personen – den Raum, über ihre Gedanken zu sprechen, die wiederum entstehen, während sie die Hauptaspekte ihrer Geschichte verdeutlichen. Die folgenden *exmanenten Fragen* (vgl. Riemann 2003, 12-13) sind strukturierte Fragen, die die Einführung neuer, von den befragten Personen als entscheidend empfundenen Themen erlauben. Abgesehen von den Sokratischen Fragen während der immanenten Phase des Dia-

logs dauert der Sokratische Teil sowohl über die immanente als auch über die exmanente Phase hinweg an. Die immanenten Fragen richten den Fokus der Lehrer*innen weiterhin darauf, ihre Gedankenprozesse zu enthüllen, ihre Geschichten zu rekonstruieren und den Prozess des Erlebens zu beschreiben. Die exmanenten Fragen umfassen die Reflexion und die Verhandlung über die Bedeutung des Erzählten. Dies wiederum deutet auf den letzten Teil der exmanenten Phase hin, in dem argumentative Behauptungen, die unter Umständen Evaluierungen und einen Rückblick auf das zuvor Gesagte beinhalten, ausgelöst werden können (vgl. Riemann 2003).

Auf diese Weise generiert wurden:

- Fünf Einzelinterviews mit Lilian, Samer, Tom Hanks, Ghadi und Mohab¹; erhoben im Dezember 2017 und Januar 2018
- Zwei Gruppeninterviews im März 2018 mit insgesamt 19 Personen²
- Fünf Einzelinterviews mit Lilian, Samer, Tom Hanks, Ghadi und Mohab; erhoben im Juli 2018

Die Interviews selbst wurden entlang der Transkriptionsnotation in Anlehnung an Dausien (1996) verschriftlicht. Obschon eine wörtliche und dialektale Transkription erfolgte, werden in weiterer Folge nur ins Hochdeutsche übertragene Zitatbeispiele verwendet, denn für die Verwendung der originalen Transkripte liegt kein Einverständnis seitens der befragten Personen vor: Sie äußerten explizit den Wunsch, Zitatbeispiele zu glätten.

2.3 Partizipatives Vorgehen

Forschungs- und handlungsleitend für das den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ begleitende Forschungsprojekt war und ist ein grundständig partizipativer Ansatz: Hierbei wird nicht *über* die beteiligten Personen geforscht, sondern diese werden aktiv in den Forschungsprozess mit einbezogen (vgl. Kremsner, Buchner & Koenig 2016; Kremsner 2017). Durch einen solchen Ansatz kann es gelingen, eine Veränderung der sozial konstruierten Wirklichkeit zu erzielen (vgl. Buchner, Koenig & Schuppener 2016) – dazu ist es aber notwendig, die soziale Wirklichkeit grundlegend und unter dem aktiven Forschungsengagement der dadurch adressierten Personen(-gruppen) zu verstehen (vgl. von Unger 2014). Ausgangspunkt Partizipativer Forschung ist die Frage danach, „wem

¹ Alle verwendeten Namen wurden anonymisiert und von den betreffenden Personen selbst gewählt.

² Hierfür wurden keine anonymisierten Namen vergeben, stattdessen wurden die beteiligten Personen mit ‚Person 1‘ usw. bzw. ‚Person A‘ usw. anonymisiert.

produziertes akademisches Wissen nutzen soll und welche Modi der Wissensproduktion dabei zum Tragen kommen sollen“ (Buchner, Koenig & Schuppener 2016, 13). Forschung soll nicht bloß für sich selbst stehen, sondern möglichst unmittelbar auf Lebensrealitäten einwirken oder sie gar verändern. Konkret zeichnet sich Partizipative Forschung dadurch aus, dass Angehörige zumeist sozial marginalisierter Personengruppen (vgl. Goeke 2016) – an unserem Beispiel sind dies Lehrkräfte mit Fluchthintergrund – dazu eingeladen werden, sich im gesamten Verlauf des Forschungsprozesses, im besten Fall auch schon im Verlauf der Planung, aktiv zu involvieren. Partizipative Forschung ist damit nicht nur Forschungszugang oder -ansatz, denn eng damit verwoben ist auch eine grundlegend parteiische und solidarische Haltung – und zwar *gemeinsam mit* anstatt *gegenüber* oder einfach nur *über* diejenigen Personen, die auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in Forschung einbezogen werden bzw. über die etwas herausgefunden werden soll (vgl. Kremsner & Proyer 2019). Partizipative Forschung führt demnach dazu, Forschungsprozesse zu demokratisieren (vgl. Nind 2014). Allerdings birgt ein solcher Ansatz besonders hohe Verantwortung in sich, die insbesondere gegenüber den partizipierenden Akteur*innen nicht unterschätzt werden darf. Dementsprechend sind forschungsethische Aspekte wie intensives und regelmäßiges Einholen von ‚echtem‘ Informed Consent, Wahrung von Anonymität (gerade auch für ggf. politisch verfolgte Personen!) oder auch Machtverhältnisse, die in solcherlei Prozessen zu reproduziert werden drohen, mit besonderer Sensibilität zu beachten. Im Kontext des genannten Zertifikatskurses gelang dies über weite Strecken, jedoch aufgrund der vielfach vergebenen Rollen – insbesondere bezugnehmend auf die Reproduktion von Machtverhältnissen – leider nicht immer. Wenngleich uns dieses Problem durchaus bewusst war und auch versucht wurde, es im Rahmen der (finanziellen) Möglichkeiten zu umgehen – z.B. indem die Gruppeninterviews durch eine außenstehende Person erhoben wurden –, ist hier sicherlich noch deutlicher Spielraum festzustellen. Die damit einhergehenden Herausforderungen wurden in Kremsner & Proyer (2019) bereits ausführlich reflektiert; sie werden im weiteren Verlauf immer wieder aufgenommen.

Bereits die Entwicklung des Curriculums zum Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ erfolgte entlang eines partizipativen Ansatzes (vgl. Abschnitt 3; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band). Für das den Kurs selbst begleitende Forschungsprojekt „Qualifizierung für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ ist festzuhalten, dass die forschungsleitende Fragestellung den Interessen der beteiligten Personen – hier bereits konkret: der Kursteilnehmer*innen – entstammt. In

regelmäßig stattfindenden Reflexionsgesprächen der Zielgruppe gemeinsam mit Michelle Proyer und Gertraud Kreamsner, aber auch in den Lehreinheiten selbst standen häufig Herausforderungen und Barrieren, seltener auch Chancen und Erfolge rund um den Berufseinstieg als Lehrperson im Vordergrund, die manchmal auch andere, kursbezogene Inhalte überdeckten. Demzufolge wurde zwar durch das akademisch forschende Team, jedoch unter enger Berücksichtigung der geäußerten Interessen folgende Fragestellung generiert:

„Welche Chancen und Entwicklungen, aber auch welche Barrieren und Herausforderungen benennen Teilnehmende am Zertifikatskurs ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ und wie werden diese in Erzählungen kontextualisiert?“

Die Erhebung des Datenmaterials erfolgte nicht-partizipativ, denn die gestellten Fragen wurden vom akademisch forschenden Team entwickelt. Allerdings wurde versucht, Forderungen seitens der Kursteilnehmer*innen rund um die Datenerhebung selbst zu berücksichtigen, die übrigens auch forschungsethische Relevanz besitzen:

- Die erste Runde der Einzelinterviews (Dezember 2017 und Januar 2018) wurde von Gertraud Kreamsner durchgeführt, die zu diesem Zeitpunkt eine den Teilnehmer*innen bekannte Person war und der das Vertrauen ausgesprochen wurde. Gleichzeitig war sie zum Erhebungszeitpunkt (noch) nicht Lehrende im Kurs. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass dies im Sommersemester (er)folgte – und dies war allen beteiligten Personen durchaus bekannt. Die Transkripte dieser Interviews wurden kommunikativ validiert, d.h., die befragten Personen bekamen die Transkripte ausgehändigt und wurden gebeten, nicht zu verwendende Passagen zu streichen. Diese Abschnitte wurden in weiterer Folge auch nicht analysiert.
- Die Gruppeninterviews im März 2018 wurden dementsprechend und in Folge des expliziten Wunsches der Kursteilnehmer*innen von einer externen, d.h. nicht mit dem Kurs verbundenen Person (Alexander Schmölz) durchgeführt. Auf diese Weise sollen Schief lagen in Machtverhältnissen zumindest minimiert werden. In den Interviews selbst forderten die Teilnehmer*innen darüber hinaus ein, dass die Interviews von einer außenstehenden Person bereits in anonymisierter Version transkribiert werden sollten, um in der Auswertung nicht mehr nachvollziehen zu können, wer was gesagt hatte. Diesem Wunsch wurde selbstverständlich nachgegeben.
- Die zweite Runde der Einzelinterviews im Juli 2018 wurde ebenfalls durch Alexander Schmölz erhoben. Auch hierfür wurde kommunikative Validierung als erweiterte Form des Informed Consent eingesetzt.

Das bis dahin erhobene Datenmaterial – konkret: die ersten fünf Einzelinterviews sowie die Gruppeninterviews – wurde in einem gemeinsamen Auswertungsworkshop im April 2018 unter der freiwilligen Beteiligung von 13 Kursteilnehmer*innen bearbeitet. Obschon dieser Workshop von Gertraud Kreamsner angeleitet wurde, um die einzelnen Schritte der Situationsanalyse (vgl. Clarke 2012) zu erklären, hielt sie sich bei der Analyse der Daten bewusst zurück – ihre Rolle als Lehrende im Kurs rückte immer näher, denn das von ihr geleitete Modul startete wenig später ebenfalls im April. Um dennoch in Kleingruppen unter Anleitung arbeiten zu können, wurden mit Helena Deiß und Lisa-Katharina Möhlen zwei in der Methode erfahrene studentische Mitarbeiterinnen hinzugezogen. Auf diese Weise sollten möglicherweise reproduzierte Machtverhältnisse ebenfalls zu minimieren versucht werden.

Im Zuge dieses Workshops wurden zudem auch die Gruppeninterviews vorgelegt und von den Teilnehmer*innen im Sinne kommunikativer Validierung überprüft. Zudem wurde die bereits erfolgte Anonymisierung durch die Teilnehmer*innen selbst erweitert. Eine Kursteilnehmerin – Marwa Sarah, Mitautorin dieses Textes – konnte sich für die Datenauswertung so sehr begeistern, dass sie sich (trotz enormer Belastung durch den laufenden Zertifikatskurs, die Schulpraxis wie auch den C1-Deutschkurs) auch bei der weiterführenden Analyse beteiligte. Sie hat daher maßgeblichen Anteil an den vorliegenden Ergebnissen.

Ein zweiter ‚großer‘ Auswertungsworkshop mit mehreren freiwilligen Teilnehmer*innen war für den Sommer 2018, also nach dem Ende des Zertifikatskurses, angesetzt. Dieser konnte jedoch nicht stattfinden: Die nunmehrigen Alumni des Kurses waren zu sehr mit Bewerbungen bei der Schulbehörde beschäftigt und konnten und wollten keine zusätzlichen Energien mehr aufbringen. Die letzte Runde der Einzelinterviews wurde dementsprechend ausschließlich durch uns, die Autor*innen dieses Kapitels, analysiert. Die daraus generierten Ergebnisse konnten jedoch gut in die gemeinsam und in größerer partizipativer Runde erarbeitete Grundstruktur eingearbeitet werden. Zusammengefasst lässt sich also festhalten, dass das Projekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ hinsichtlich seines partizipativen Ansatzes durchaus ausbaufähig wäre. Die Zeit- und Energieressourcen der beteiligten Personen waren und sind allerdings durchaus beschränkt, sodass es bei dem Versuch blieb, die beteiligten Personen so gut wie möglich einzubinden. Der verfolgte Ansatz ließe sich demnach wohl am besten mit den Worten ‚Forschung so partizipativ wie möglich‘ (vgl. hierzu z.B. auch Kreamsner 2017) beschreiben.

2.4 Auswertungsmethode

Das im Rahmen des Forschungsprojektes „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ erhobene Datenmaterial wurde mit Hilfe der Situationsanalyse (vgl. Clarke 2012) bearbeitet und analysiert. Hierbei handelt es sich – grob formuliert – um einen der Grounded Theory-Methodologie (GTM) eng verwandten Ansatz, der um diskursanalytische Elemente erweitert wurde. Im Vergleich zu ‚traditionellen‘ GTM-Ansätzen – wie beispielsweise bei Glaser & Strauss (2005) – wird in der Situationsanalyse ein konstruktivistisches Moment berücksichtigt.

In der konkreten Forschungspraxis werden zunächst – wie bei der GTM – Codes aus dem Interviewmaterial generiert und in verschiedenen Schritten in unterschiedlichen Formen von so genannten Maps analysiert:

- Zuerst werden die einzelnen Codes auf einer *ungeordneten Situationsmap* gesammelt (vgl. ebd., 125). Diese dient der Materialsichtung; in weiteren Schritten können mit ihrer Hilfe relationale Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen sichtbar gemacht werden. Die Abstraktion der einzelnen Elemente dient dazu, die Forschenden möglichst ohne Vorannahmen an das Material herantreten zu lassen und sie von ihm zu entfremden (vgl. ebd.).
- Eine zweite Map, die *geordnete Situationsmap*, dient der schematischen Sortierung der verschiedenen Elemente. Dieser Schritt wirft die Zusammenhänge einzelner Elemente auf, welche sich zu diskurshaften Strukturen entwickeln können (vgl. ebd., 126).
- Anschließend werden in der dritten Map *soziale Welten und Arenen* sichtbar, indem einzelne Elemente in Relation zu einem zentralen Element erscheinen (vgl. ebd., 151ff.).
- Abschließend wird eine *Positionsmap* erstellt, zu der eine spezifische thematische Situation anhand der ausgearbeiteten Maps zusammengetragen wird (vgl. ebd., 165ff.). Ebenso werden Thematiken, welche nicht explizit genannt wurden und somit Lücken in der Analyse darstellen, erarbeitet. Die erarbeiteten Codes, Kategorien und Elemente zeigen nun verschiedene Relationen, aber auch Gegenüberstellungen zueinander auf. Durch diese Öffnung des Materials können Diskurse und implizite Aspekte herausgearbeitet werden (vgl. ebd., 121).
- In einem letzten Schritt werden die Themen hinsichtlich ihrer Verflochtenheit thematisiert. Dieser letzte Schritt wird in einer sogenannten *Projekt-Map* verbildlicht, welche alle Analyseergebnisse bzw. Erkenntnisse schematisch darstellt (vgl. ebd., 177).

Die aus dem partizipativ erhobenen Datenmaterial gewonnenen Ergebnisse stehen im Zentrum des Interesses für dieses Buch. Dementsprechend ausführlich soll darauf eingegangen werden. Dazu werden zunächst die aus der Situationsanalyse (vgl. Clarke 2012) generierten Ergebnisse eingehend dargestellt. Sie beziehen sich auf das gesamte Datenmaterial und damit auf die von insgesamt 19 Personen eingebrachten Perspektiven. Alle Ergebnisdarstellungen orientieren sich an der bereits genannten forschungsleitenden Fragestellung, die da lautet:

„Welche Chancen und Entwicklungen, aber auch welche Barrieren und Herausforderungen benennen Teilnehmende am Zertifikatskurs ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ und wie werden diese in Erzählungen kontextualisiert?“

3 Forschungsergebnisse: „Wir sind keine Flüchtlinge, wir sind Lehrer und Lehrerinnen“

Zum Zweck der Ergebnisgenerierung auf Basis des erhobenen Datenmaterials wurde, wie bereits beschrieben, eine Reihe von Maps (vgl. ebd.) angefertigt. Viele davon wurden verworfen, da sich durch weiterführende Analyse neue Blickwinkel ergaben, andere wiederum ergänzt und ausgebaut. Am Ende des situationsanalytischen Prozesses steht jedoch eine Projekt-Map, die – wenn auch in abstrakter Form – die Komplexität der Situation von Lehrkräften mit Fluchthintergrund im Kontext des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ darstellt. Sie wird nun folgend vorgestellt und beschreibt den Weg, den die nunmehrigen Alumni des Zertifikatskurses genommen haben. Sie wird graphisch als *Berg- und Talfahrt des Lehrer*in-Seins und Lehrer*in-Bleibens im Kontext von Fluchterfahrungen* dargestellt und in weiterer Folge Schritt für Schritt beschrieben. Die gewählten Überschriften beziehen sich dabei auf je eine der in der Grafik angeführten Kategorien.

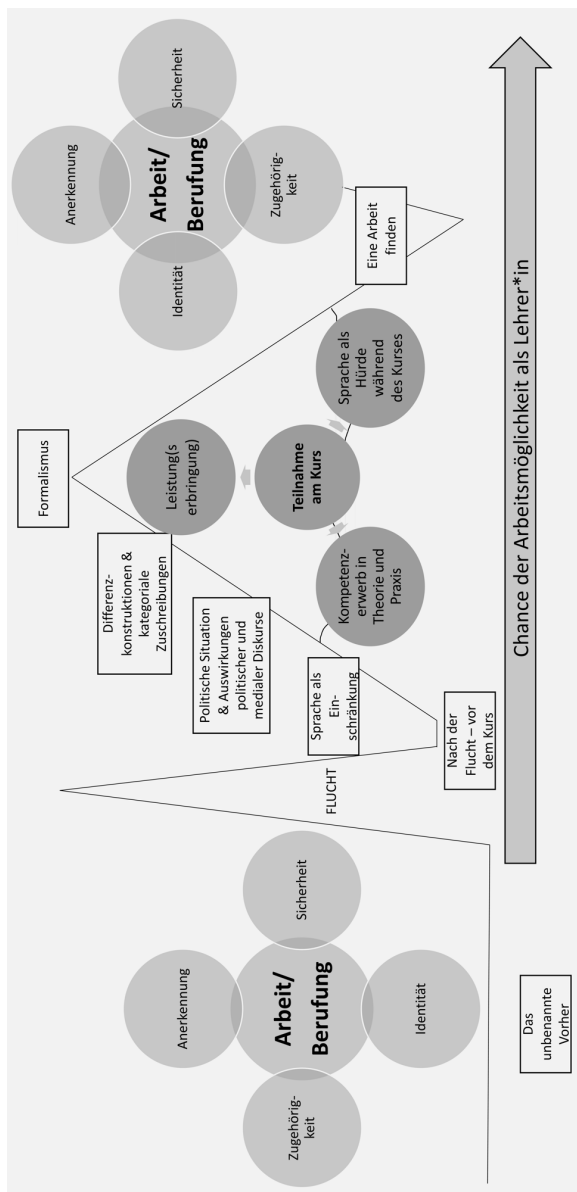


Abb. 1: Berg- und Talfahrt des Lehrer*in-Seins und Lehrer*in-Bleibens im Kontext von Fluchterfahrungen (erstellt von Kreamsner, Proyer & Schmölz)

3.1 Das (unbenannte) Vorher

Den Auftakt der Ergebnisdarstellung bildet eine Kategorie, die mit dem ‚unbenannten Vorher‘ die Vergangenheit der Kursteilnehmer*innen in ihren Herkunftsländern betrifft. Diese kann aber lediglich angenommen werden, denn es finden sich abseits konkreter Verweise auf die eigene Lehr- und Unterrichtstätigkeit keine direkten Hinweise darauf, wie sich diese Vergangenheit gestaltete; sie bleibt unbenannt. Das ‚Vorher‘ wird häufig mittels der Gegenüberstellung von ‚bei uns‘ im Gegensatz zu ‚bei euch‘ kontextualisiert. Dass die eigene Vergangenheit nicht weiter thematisiert wird, kann als auffallend interpretiert werden. Die Gründe dafür sind unbekannt, wodurch Raum für Interpretationen entsteht. Jedenfalls zu berücksichtigen ist, dass die Erinnerung an die eigene Vergangenheit gerade für jene Personen, die ihre Heimat unfreiwillig verlassen mussten, durchaus schmerzhaft sein kann (und deshalb nicht gerne benannt wird). Gerade derart emotional besetzte Themen könnten dann aus Sicht der erzählenden Personen möglicherweise auch nicht ausreichend sprachlich ausgedrückt werden, wie Plutzar (2016) dies beschreibt. Denkbar ist – neben sicherlich vielen weiteren Interpretationsmöglichkeiten – aber auch, dass solch persönliche Informationen in einem den Zertifikatskurs betreffenden Interview von den jeweiligen Personen nicht benannt und erzählt werden wollten.

Sowohl direkt wie auch indirekt kann durch das Datenmaterial belegt werden, dass sich die befragten (und co-forschenden) Personen mit ihrer Tätigkeit als Lehrperson im Herkunftsland identifizier(t)en bzw. sie dieses Berufsbild identitätsstiftend verinnerlicht hatten. In den Interviews finden sich zahlreiche Passagen, in denen die Kursteilnehmer*innen ein durch sie verfolgtes Ziel beschreiben, das sie eingehend kennen, weil sie es in den Herkunftsländern bereits erreicht hatten: Im Zentrum dieser Zieldimension steht die *Arbeit* als Lehrperson, die nicht bloß als Job, sondern als *Berufung* beschrieben wird. Mit ihr verbunden werden *Sicherheit*, *Anerkennung*, *Zugehörigkeit* und *Identität*. All diese zentralen und miteinander verwobenen Aspekte werden am Ende dieses Kapitels eingehend anhand des Datenmaterials beschrieben. An dieser frühen Stelle sei jedoch noch einmal betont, dass all dies bereits erreicht, durch die Flucht jedoch unfreiwillig wieder aufgegeben werden musste.

Die (relativ) sichere Zeit des ‚unbenannten Vorher‘ wird jedoch, den äußeren Umständen geschuldet, jäh und zumeist gewaltvoll durch die Flucht unterbrochen. Die Entscheidung, zu fliehen, ist keine leichte; die Flucht selbst wird – zumindest in den meisten Fällen – als höchst belastend wahrgenommen (vgl. ebd.). In der Projekt-Map wird sie als Berg dargestellt, der nur

mühsam überwunden werden kann. Wie nach dem Ankommen im Zielland die Reidentifikation mit dem nunmehr ehemaligen Berufsbild ‚Lehrer*in‘ erfolgt, wird neben zahlreichen anderen Aspekten im Folgenden erläutert.

3.2 Nach der Flucht – vor dem Kurs

Die Zeit nach der physischen Flucht (beschrieben als das Verlassen des Herkunftslandes bis zur Ankunft im Zielland) wird bei Plutzar (ebd., 112) als Teil einer weiterhin erfolgenden sequentiellen Traumatisierung beschrieben, die im Gegensatz zu medizinischen Definitionen von Trauma und Posttraumatischer Belastungsstörung (PTBT) als „durch sozialpolitische Prozesse hervorgerufen“ verstanden wird. Bei ‚Trauma‘ handelt es sich diesem Verständnis nach nicht um ein „singuläres Ereignis, sondern [um] ein[en] Prozess, der sich in Sequenzen entfaltet“ (ebd.). Im Kontext von Flucht lassen sich diese Sequenzen recht eindeutig definieren; die Zeit nach der Flucht (und vor dem Kurs) firmiert hier unter den beiden Sequenzen „Übergang 1 – Die Anfangszeit am Ankunftsort“ wie auch „Chronifizierung der Vorläufigkeit“ (ebd.).

Beide Sequenzen sind geprägt von massiven Unsicherheitsgefühlen. Die Ankunft am Zielort wird oft als schockierend erlebt und angesichts vielfältiger, gleichzeitig zu lösender Überlebensprobleme fühlen sich geflüchtete Personen tendenziell existentiell überfordert. Die Sicherung der eigenen Lebensumstände – etwa durch Beschaffung von Wohnraum, Hoffen auf Bleiberecht und Regelung der ökonomischen Verhältnisse – steht im Zentrum der Herausforderungen in der Sequenz „Übergang 1“ (ebd.). Sie geht mit der „Chronifizierung der Vorläufigkeit“ (ebd.) über in eine Zeit des Wartens – z.B. warten auf den Erhalt des Daueraufenthaltstitels, auf einen Schulplatz für die eigenen Kinder, auf einen Job (bei positivem Bescheid), auf eine Wohnung außerhalb des Flüchtlingsquartiers usw. Auch über mitunter Monate oder sogar Jahre hinweg befinden sie sich in einer Situation der Vorläufigkeit. Die sequentielle Traumatisierung wird dadurch mitunter sogar verstärkt, denn „[i]n den meisten reichen Industrienationen versucht man heutzutage, den Flüchtlingen das Leben so unangenehm wie möglich zu machen. Da ihnen häufig über Jahre ein gesicherter Aufenthaltstitel verweigert wird, tragen diese Länder selbst zur Marginalisierung und Traumatisierung der Flüchtlinge bei“ (ebd., 114).

Auf Basis des erhobenen Datenmaterials zeigt sich, dass die Identifikation mit dem nunmehr ehemaligen Beruf als Lehrperson in diesen Sequenzen nicht zwingend im Zentrum der Auseinandersetzung mit der neuen Situation im Ankunftsland steht. Die hier erfahrenen Bedürfnisse sind mitunter viel

basaler, d.h. am blanken Überleben orientiert, wie sich etwa durch diese Passage belegen lässt:

„Ich wollte vielleicht weitergehen, ich weiß nicht. Ich wollte fliehen, weiter, weiter, weiter wo es Ruhe gibt. Aber ich bin hier in Österreich geblieben und alle meine Träume sind kaputt. Ich muss wieder von null lernen. Ich bin ein sechsjähriges Kind hier in Österreich, obwohl ich schon ein erwachsener Mensch bin“ (Gruppeninterview 1, Person 5, S. 9).

Österreich als Ankunftsland, so zeigt dieses Zitat, wurde nicht gezielt angesteuert, sondern erweist sich eher als Zufallsziel auf der Suche nach einem Ort, „wo es Ruhe gibt“ (ebd.). Die Ankunft selbst ist geprägt durch die Wahrnehmung von und Konfrontation mit kaputten Träumen, also Vorstellungen, was darauf verweist, dass nun nichts mehr so ist, wie es war oder erwartet werden kann. Besonders deutlich wird dies durch die Formulierung, dass sich die erzählende Person wie ein sechsjähriges Kind fühlt – und eben nicht wie eine erwachsene Person, die gefestigt im Leben steht, eigenverantwortlich entscheiden kann und ernst genommen wird. Person 6 beschreibt im selben Interview diesen Neustart mit noch deutlicheren Worten: „Ich habe [zu anderen; Anm. der Autor*innen] gesagt: Kennst du das (...): Diese Erfahrung erinnert mich an den Tod. Wir haben alles verlassen, um ein anderes, neues Leben zu starten oder zu beginnen. Das ist wie der Tod. Vom Leben zu einem anderen Leben. Niemand kennt sowas“ (Gruppeninterview 1, Person 6, S. 9). Damit beschreibt Person 6 die bereits genannte Nulllinie als *Tod* des alten Lebens. Bezeichnenderweise spiegelt sich dies auch darin wider, dass die Qualifikationen des alten Lebens – konkret: der Beruf als Lehrer*in – im neuen nur bedingt zählen.

In der Kategorie *Nach der Flucht – vor dem Kurs* zeichnet sich ebenfalls der Beginn eines Prozesses des Ankommens ab, welcher zeitlich während des Zertifikatskurses anhält: Die physische Ankunft in Österreich wird als Nulllinie erlebt, von der an ein neues Leben – allerdings in diesem Fall ein äußerst defizitär wahrgenommenes – gestartet wird. Insbesondere aus dem letztgenannten Zitat wird auch deutlich, was Mannheim (1980, zit. nach Lamnek 2010, 405) als „informelle Gruppenmeinung“ bezeichnet. Hierbei zeigt sich ein Kollektiv (das der Personen mit Fluchthintergrund, gekennzeichnet durch ‚wir‘ im Gegensatz zu ‚niemand kennt sowas‘), indem von einem gemeinsamen Erfahrungsschatz gesprochen wird bzw. die eigenen Erfahrungen in dieses Kollektiv eingeordnet werden. Wenngleich nicht alle alles zusammen er-, durch- und überlebt haben, wird diese Erfahrung jedoch als gemeinsame gewertet.

3.3 Chance der Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in

Diese Kategorie ist wohl als zentral für die aus dem Datenmaterial hervorgehenden Narrative zu werten. Die Chance, wieder als Lehrperson arbeiten zu können und damit das im Herkunftsland bereits Erreichte wiedererlangen zu können, scheint Dreh- und Angelpunkt aller befragten Personen zu sein. Dies erfolgt allerdings mit Abstufungen, denn unmittelbar nach der Flucht steht (noch) nicht die Reidentifikation mit dem erlernten Beruf im Zentrum, sondern zunächst der Kampf gegen Untätigkeit: Die Situation der Teilnehmenden nach der Flucht (und vor dem Kurs) war bedingt durch divergierende Faktoren von sehr großer Unsicherheit bis hin zu Existenzängsten geprägt. Insbesondere die erzwungene Untätigkeit, d.h. die Abhängigkeit von Sozialleistungen, ohne sich eigenständig finanziell erhalten zu können, in Kombination mit unstrukturierten Tagesabläufen wirkte sich auf einige der (früher sehr aktiven) Teilnehmenden als nachhaltig schädigend aus. So beschreibt eine der befragten Personen: „Ich bin immer fleißig, ich mag nicht viel schlafen“ (Lilian 2, S. 6). Und weiter: „Ich habe 24 Jahre gearbeitet und ich habe zum Beispiel 9 Monate zu Hause gelebt, (...) ja und das war sehr schwierig für mich“ (ebd.). Ähnlich argumentiert Person C, wenn sie im Gruppeninterview formuliert:

„(...) Einfach so. Wir brauchen eine Arbeit und so. Ohne Arbeit, wir können nicht so bleiben ohne Arbeit hier in Österreich. Und wir haben keine andere Möglichkeit. Was sollen wir machen“ (Gruppeninterview 2, Person C, S. 4).

Mit diesem Zitat wird deutlich, welch große Bedeutung Arbeit für die Teilnehmenden des Zertifikatskurses (und wohl ganz generell auch für die meisten anderen Menschen) hat. Erfüllte und arbeitsame biographische Verläufe wurden durch die Flucht abrupt gestoppt und der eigene Wunsch, über Berufstätigkeit unabhängig sein zu können, musste unfreiwillig unterbrochen werden. Dies hatte für einige Personen sogar pathologische Auswirkungen, wie das folgende Zitat zeigt:

„Alle wollen arbeiten, alle. Niemand will zu Hause bleiben. Viele haben Krankheiten wegen dem Thema, dass sie nicht arbeiten gehen können. Es gibt keine Chance, keine Möglichkeit und viele haben psychische Probleme. Das ist schwerer als im Krieg. Wenn man im Krieg lebt, ist es also einfacher als wenn man in Sicherheit ist und keine Arbeit hat. / Krieg ist einfacher als dass ich arbeitslos bleibe, ich kann das sagen. / Also / Ich kann das also, dass die Uni solche Projekte ermöglicht, es gibt viele, die warten auf eine Chance, auf diesen Kurs“ (Samer 2, S. 7).

Samer adressiert hier zwar die Chancen, die sich durch den Zertifikatskurs ergeben, das Hauptthema dieser Textstelle ist jedoch nicht die erhoffte Arbeit als Lehrperson und die damit verbundene Selbstidentifikation als Lehrer*in,

sondern abermals der Kampf gegen die (schlimmer als der Krieg empfundene!) Untätigkeit – und zwar zunächst unabhängig vom ursprünglich ausgeübten Beruf. Der Zertifikatskurs konnte jedoch ein Gefühl der Sicherheit vermitteln, weil er auf die potentielle Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in hindeutet.

Mit der Information über den „Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ wird aus dem Kampf gegen Untätigkeit jedoch eine konkrete Hoffnung – und zwar jene, in den ursprünglich ausgeübten Beruf wieder einsteigen zu können (als Kategorie *Arbeit/Berufung* in enger Verknüpfung mit Identität, Anerkennung, Zugehörigkeit, Sicherheit sowohl als Ausgangssituation wie auch als zu erreichendes Ziel formuliert). Dementsprechend liegt die Kategorie *Chance der Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in* als übergeordneter Themenstrang gleichsam über allen weiteren Kategorien, die für den Zeitraum nach der Flucht identifiziert werden konnten. Der Kurs wird als Chance wahrgenommen, da er dazu verhelfen vermag, das zentrale Ziel der Teilnehmer*innen – nämlich eine Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in zu finden und dieser nachgehen zu können – zu erreichen. Mohab definiert im Einzelinterview seine Möglichkeit, als Lehrer zu arbeiten, wie folgt:

„Eine gute Chance für nächstes Jahr. Vielleicht. Eine gute Chance, Arbeit zu finden. Einen Vertrag unterschreiben. (...) weil mit dem Zertifikat der Universität Wien finden wir vielleicht einen guten Job. Ich hoffe das“ (Mohab 1, S. 14f.).

Mohab sieht den Kurs als Chance, eine Arbeit zu finden und damit einhergehend auch einen ‚Vertrag zu unterschreiben‘, d.h. auch offiziell und formal anerkannt Teil der österreichischen (Arbeits-)Gesellschaft zu werden. Darauf verweisen auch die erhofften verbesserten Jobchancen mit Hilfe des symbolischen Werts des Zertifikats, das von der Universität Wien ausgestellt wird. Mohab evaluiert seine zukünftigen Jobchancen durch die Teilnahme am Kurs positiv, formuliert diese jedoch tendenziell vorsichtig (angezeigt durch ‚vielleicht‘ und ‚ich hoffe das‘). Ähnlich wie Mohab argumentiert auch Ghadi: Auch sie bezeichnet den Kurs im zweiten Interview als Chance, die sie zumindest für eine „kleine Anstellung“ (Ghadi 2, S. 1) nutzen möchte, um wieder auf eigenen Beinen zu stehen.

Mit der Chance, eine Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in zu finden, tritt ein kleiner Hoffnungsschimmer in eine durch Warten und Chronifizierung der Vorläufigkeit (vgl. Plutzar 2016) gekennzeichneten Situation. In der Grafik wird diese erste vorsichtig positive Wendung durch eine Aufwärtsbewegung

– das Durchschreiten der Talsohle – dargestellt. Dennoch geht es nur langsam bergauf, denn der Weg zum ‚echten‘ Ankommen in der Gesellschaft des Ziellandes ist ein noch langer und beschwerlicher, wie sich in den nachfolgenden Kategorien zeigen wird.

3.4 Sprache als Einschränkung

Das Thema ‚Sprache‘ wird im Datenmaterial sehr häufig thematisiert, allerdings mit Bezugnahme auf zweierlei unterschiedliche Kontexte, die getrennt voneinander ausgearbeitet wurden.

- a) *Sprache als Einschränkung* beschreibt einen allgemeinen Themenstrang, mittels dem gezeigt werden soll, wie durch Sprache das Ankommen und Fuß fassen im Zielland erschwert wird sowie Othering-Mechanismen (vgl. z.B. Maskos 2015) losgetreten werden. Diese Kategorie wird nun folgend im Zentrum stehen.
- b) *Sprache als Hürde während des Kurses* bezieht sich auf diejenigen sprachbezogenen Aspekte, die für den Zertifikatskurs selbst sowie die weiterführende Anstellung als Lehrperson relevant sind. Diese Kategorie wird nun folgend in wenigen Seiten beschrieben werden.

Sprache als Einschränkung wird von den befragten Personen als allgemeines Thema angeführt, das spätestens ab der Ankunft im Zielland, tatsächlich aber zumeist bereits ab dem Verlassen des Herkunftslandes zentralen Stellenwert einnimmt. Die zumeist vollständig neu zu erlernende Sprache des Ziellandes ist unabdingbare Notwendigkeit in allen Belangen des Alltags, gerade unmittelbar nach der Ankunft wird sie zunächst aber vor allem im Zusammenhang mit bürokratischen Akten und Behördenwegen bemerkbar. Plutzar (2016) beschreibt sehr eindringlich, dass der Erwerb der Sprache des Ziellandes zumeist alles andere als reibungslos vonstatten geht – neben vielen anderen Gründen u.a. deswegen, weil die Sprache des Ziellandes „ebenso wenig frei gewählt [ist] wie die Flucht und der Ort, an dem man Aufnahme findet“ (ebd., 119). Dazu kommt, dass Deutsch als Sprache von vielen Personen als unzugänglich und nur sehr schwer zu erlernen wahrgenommen wird.

Parallel dazu dient Sprache bzw. Spracherwerb im Zielland gleichsam als Messkriterium für die ‚Integrationswilligkeit‘ im Verlauf von Asylverfahren – und mit dem ‚Sozialhilfe-Grundsatzgesetz‘ auch für die Bereitstellung von Sozialleistungen (konkret: der Mindestsicherung) ab einem zertifizierten Deutschniveau von B1 (vgl. Bundesgesetzblatt I Nr. 41/2019). Solcherlei Anforderungen nehmen keinerlei Rücksicht auf individuelle Lern- und Lebenssituationen, biographische Hintergründe, psychische Verfassungen, den (lateinischen) Alphabetisierungs- oder auch den formalen Bildungsgrad.

Gleichzeitig aber wirken sie unmittelbar auf die konkreten Lebenssituationen ein, wenn aufgrund von (nicht-)erreichten Sprachniveaus mit Repressionen (im Falle zu langsam wahrgenommenen Spracherwerbs z.B. durch Erschwerenisse im Asylverfahren) oder auch Vorteilen (z.B. in Form eines schneller zu erlangenden positiven Asylbescheids) zu rechnen ist (vgl. Kremsner 2018). Im erhobenen Datenmaterial zeichnet sich eine Hierarchisierung der verschiedenen verwendeten Sprachen ab: Beispielsweise wird der Sprache Deutsch im Datenmaterial großer Raum gegeben, während der Erstsprache (bspw. Arabisch) keine oder kaum noch Legitimität eingeräumt wird (vgl. Gruppeninterview 2, Person D, S. 7). Diese Hierarchisierung wird von den Teilnehmer*innen durchaus kritisch gesehen, kann jedoch gleichzeitig auch nicht oder wenn, dann nur sehr schwer bekämpft werden, so lange ein monolingualer Habitus (nicht nur) im deutschsprachigen Raum vorherrscht (vgl. Gogolin 2010). Wie von Niedrig (2015, 76) beschrieben, basiert dieses machtvollte Verhältnis der Dominanzsprache des Ziellandes (in diesem Fall Deutsch) auf der „stillschweigenden Akzeptanz durch die Beherrschten“. Konkret bedeutet dies, dass ‚Fremde‘ oder ‚Neulinge‘ – als ‚Flüchtlinge‘ kategorisiert (siehe unten) – über keine oder nur eingeschränkte Rechte verfügen und sich dementsprechend der Zielgesellschaft und damit einhergehend ihrer Sprachhegemonie unterwerfen müssen. Dies führt als eine besonders heftige Auswirkung mitunter sogar so weit, dass Sprachlerner*innen Angst davor haben, die ‚neue‘ Sprache zu verwenden, wie dies u.a. bei Mohab der Fall ist, wenn er sagt: „Ich habe immer Angst vor der Sprache“ (Mohab 2, S. 12). Die Sprache wird zum Feind stilisiert und mitunter scheint diese auch das einzige Problem, das von einem Wiedereinstieg in das Berufsfeld abhält, dabei v.a. die Fachsprache des jeweils studierten Fachs, für das Perfektion vorausgesetzt wird.

3.5 Politische Situation und Auswirkungen politischer und medialer Diskurse

Geflüchtete Personen und insbesondere jene, die im Zuge der so genannten ‚Fluchtbewegung‘ 2015 nach Europa kamen, stehen wandelnden politischen, medialen und gesellschaftlichen Diskursen – so diese überhaupt voneinander getrennt gedacht werden können – gegenüber. Bereits im ersten Kapitel dieses Buches wurde darauf verwiesen, dass sich allein in der Bezeichnung des Sommers 2015, dem Höhepunkt der Fluchtbewegung, deutlich divergierende Diskursstränge festmachen lassen: Während die Einen sich an den ‚Summer of Love‘ erinnern, sprechen die Anderen von der ‚Fluchtwellen‘, dem ‚Flüchtlingsstrom‘ usw. Dass der nachträglich an diesem Sommer festgemachte Diskurs in letzter Konsequenz eine zumindest aus der Sicht geflüchteter Per-

sonen deutlich negative Wendung nahm, lässt sich an Policies und Gesetzgebungen der EU, aber auch in Österreich (dem Land, in dem der Zertifikatskurs stattfindet) im Speziellen nachweisen. Lehner (2017, 135ff.) spricht im Zusammenhang mit diskursiven Entwicklungen von einer „Rhetorik der Angst“, die ursprünglich „von rechtspopulistischen bis rechtsextremen Parteien eingesetzt“ (ebd., 136) wurde und wird und „allmählich breitere Verwendung in Politik und Medien gefunden [hat], wie antimuslimische und xenophobe Ressentiments oder jüngste Diskurse über (europäische) Asylpolitik deutlich machen“ (ebd.).

Diejenigen Personen, die durch solcherlei Diskurse adressiert werden (bzw. konkret: unsere Interviewpartner*innen), verzeichnen und benennen unmittelbare Auswirkungen auf ihre persönliche Situation. Als ein Beispiel hierfür kann die oftmals erlebte Herabwürdigung religiöser Symbole und/oder Hijabs genannt werden, über die nahezu alle der befragten Personen im zweiten Gruppeninterview berichten. Die aus Sicht der Interviewpartner*innen bedrohlichen politischen Rahmenbedingungen drückt Ghadi in einer Metapher aus: „Die Regierung zum Beispiel sagt ja, es wäre besser, wenn die Fenster geschlossen werden“ (Ghadi 2, S. 1). Sie verweist mit dem Bild der geschlossenen Fenster auf die politische Tendenz, Grenzen zu schließen (bzw. mittlerweile vielmehr geschlossen zu halten). Sie spricht weiter davon, dass die Regierung ein Problem mit Flüchtlingen habe und der Meinung sei, dass diese sich nicht integrieren wollen, parallel dazu aber ihr und vielen weiteren Personen mit Fluchthintergrund keine Chancen (zur Integration) ermögliche.

Auch Lehrer*innen-Zimmer in Schulen sind keineswegs als diskriminierungsfreie Räume zu bezeichnen, denn auch in ihnen finden Diskriminierungen und xenophobe Äußerungen ihren Platz. Mohab beschreibt dies so:

„Von meiner Mentorin hab ich schon gehört und von meinen Kollegen und Kolleginnen, dass viele Mentoren nicht zufrieden waren mit uns Flüchtlingen. Viele Kollegen haben Probleme mit ihnen, sie haben wirklich Probleme und sie möchten nicht unterstützen. Ich habe schon gesagt: Die Stimmung spielt eine große Rolle“ (Mohab 2, S. 3).

An diesem letztgenannten Zitat wird deutlich, dass sich die politische Situation bzw. die politischen und medialen Diskurse auf die individuelle Situation der befragten Personen nicht nur unmittelbar nach der Ankunft auswirken, sondern auch während des Zertifikatskurses selbst. Insbesondere auf diese letztgenannte Periode wird in den Interviews auch verstärkt Bezug genommen, ist sie doch a) den beteiligten Personen durch die zeitliche Nähe wohl am präsentesten und b) fällt in diese Zeit der Antritt der von einer Mehrheit

der wahlberechtigten Österreicher*innen gewählten ÖVP-FPÖ Regierung, der von den Teilnehmenden aufgrund der deutlichen Ausrichtung nach rechts und insbesondere der zuungunsten geflüchteter Personen ausgerichteten Politik zu Verunsicherung und mitunter auch Angst führt. Der Zertifikatskurs selbst – und damit auch seine Teilnehmenden – nimmt hierbei insofern eine besondere Rolle ein, als er trotz seiner geringen Größe eigens im Regierungsprogramm angeführt wird. Dort heißt es in einer schwammigen und gerade deshalb für die Teilnehmenden verunsichernden Formulierung: „Zertifikatskurs ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ überführen in den für alle Pädagoginnen und Pädagogen gültigen rechtlichen Rahmen für Quereinsteiger und ‚Rückkehrer‘“ (Regierungsprogramm 2017-2022, 72). Eine solche Überführung in das Regelstudium würde den Verlust von Sozialleistungen nach sich ziehen, wie in Abschnitt 3; Kreamer, Proyer & Obermayr in diesem Band bereits beschrieben wurde. Durch das vorzeitige Ende der rechtskonservativen Koalition im Frühsommer 2019 wurde dieses Vorhaben jedoch nicht in die Tat umgesetzt.

Die Medien stehen in besonderem Maße im Fokus der Aufmerksamkeit der Teilnehmenden. Einerseits werden diese als konkrete, nutzbar zu machende Technologie der Didaktik und der Methodik gesehen und thematisiert (vgl. Süss, Lampert & Wijnen 2015). Andererseits erfährt der Zertifikatskurs durch Medien (Nachrichten, Social Media etc.) auch ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und die Teilnehmenden werden dadurch ins Rampenlicht gestellt. Dies wird nicht völlig kritiklos betrachtet und die Teilnehmenden sprechen dabei auch von einer Vermarktung ihrer selbst. Dabei sehen sie die Gefahr, ihre Anonymität zu verlieren, wenn durch das häufige Erscheinen von Artikeln die gesamte Kursgruppe in den Fokus der Aufmerksamkeit gerät, denn schließlich handelt es sich um nur 23 Personen, die dementsprechend leicht zu identifizieren sind. Zudem werden teilweise (wenn auch mit expliziter Zustimmung) Namen genannt, was einige Teilnehmer*innen verunsichert – und zwar insbesondere aufgrund der Rezeption der medialen Berichterstattung in Social Media-Netzwerken, wo nicht nur Kritik geäußert, sondern auch Hass (in teilweise massiver Form) geäußert und verbreitet wird. Besonders die leider nur allzu oft formulierte vorurteilsbedingte Fremdenfeindlichkeit und die kritische Haltung gegenüber den Teilnehmer*innen scheint Besorgnis und Furcht auszulösen. All dies kann beispielhaft an folgender Aussage gezeigt werden: „Aber die Medien und dieses große Medienspiel und so weiter. Ich persönlich finde, das ist nicht gut für uns“ (Gruppeninterview 2, Person 3, S. 11). Aus diesem letztgenannten Zitat geht nicht nur der Einfluss medialer und politischer Diskurse hervor, sondern – angezeigt

durch „das ist nicht gut für uns“ (ebd.) – zugleich eine Konstruktion, die für die nachfolgende Kategorie von Bedeutung ist: Hier werden Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen zum Thema gemacht.

3.6 Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen

Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen sind im Datenmaterial an unzähligen Stellen zu finden. Zumeist sind diese entlang der Formulierung ‚wir‘ im Gegensatz zu ‚sie‘ u.ä. festzumachen, sodass die interviewten Personen sich selbst zum Teil von Differenzkonstruktionen machen. Solcherlei Konstruktionen sind – Maskos (2015) folgend – als ‚Othering‘ interpretierbar:

„Othering heißt der Prozess, der auch in feministischen und antirassistischen Wissenschaften gebraucht wird, um die Relevanz der oder des ‚Anderen‘ für das ‚Normative‘ zu charakterisieren. Zwei vermeintliche Pole wie Frau und Mann, schwarz und weiß, behindert und nichtbehindert, werden als scheinbar klar voneinander unterscheidbare Kategorien gedacht – und zeigen dabei jedoch bei näherem Hinschauen eine weit größere Verwandtschaft, als den ihnen Zugeordneten bewusst ist. Als der/die ‚Andere‘ markiert, dient der abgewertete, als Abweichung von der Norm verstandene Pol dazu, dieser Norm überhaupt erst – spiegelbildlich – Gestalt zu geben“ (ebd., o.S.).

Anhand des Datenmaterials fällt auf, dass die befragten Personen sich selbst sowohl als Individuen wie auch als Kollektiv (in Form von a) Personen mit Fluchthintergrund als ‚große‘ Personengruppe oder b) geflüchtete Lehrkräfte in engerem Sinne) dem ‚beanderten‘, d.h. von der Norm abweichenden und abgewerteten, Pol zuordnen. Dabei ist zu betonen, dass durch die Selbst-Zuordnung abermals eine (Selbst-)Kategorisierung vorgenommen wird, die in manchen Kontexten bekämpft wird, in anderen Kontexten jedoch wiederum den befragten Personen hilfreich und dienlich erscheint.

Augenscheinlich wird die Abwehr von Differenzkonstruktionen an der nur allzu oft bedienten kategorialen Zuschreibung, ‚Flüchtling‘ zu sein. Hiergegen wehren sich die Interviewpartner*innen mitunter vehement, sofern es sich um eine von außen kommende Zuschreibung (im Unterschied zur Selbstadressierung) handelt. Person 3 formuliert diesen Widerstand etwa so: „Also erstens, wir sind nicht Flüchtlinge, wir sind Lehrer und Lehrerinnen“ (Gruppeninterview 1, Person 3, S. 5). Damit wird offensichtlich, dass die Teilnehmer*innen am Zertifikatskurs nicht als ‚Flüchtlinge‘, ‚Personen mit Fluchterfahrung‘ oder ‚-hintergrund‘ und auch nicht als ‚Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ wahrgenommen werden wollen, sondern als ‚Lehrer*innen‘ – und zwar ohne Suffix. Die Kategorisierung bzw. Konstruktion von Differenz wird hier von außen, d.h. durch die soziale Umwelt, vorge-

nommen, was von den befragten Personen problematisiert wird. An mehreren Stellen im Datenmaterial wurde damit einhergehend auch eingefordert, den Zertifikatskurs umzubenennen – und zwar in „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte“ (unter Streichung des Zusatzes „mit Fluchthintergrund“).

Als abwertend wahrgenommene Fremdzuschreibungen zeigen sich auch im Kontext des Zertifikatskurses (bzw. konkret: im zu absolvierenden Praktikum). Mohab etwa erzählt, dass einige Lehrpersonen in seiner Praktikumschule nicht nur ihm, sondern allen geflüchteten Lehrkräften (angezeigt durch die häufige Formulierung ‚uns‘) mit Ablehnung begegnen würden. Er sagt:

„Und auch in der Schule, vielleicht akzeptieren sie uns nicht und ich weiß nicht. Vielleicht weil wir Ausländer sind und in unserem Heimatland studiert haben. Und deswegen sind sie vielleicht nicht zufrieden mit uns oder nicht überzeugt von unserem Curriculum oder unserem Studium oder unserer Universität in unserem Heimatland. Das war auch wirklich ein großes Problem für uns“ (Mohab 2, S. 3).

Parallel dazu fungiert die Zuschreibung, ‚Flüchtling‘ zu sein, aber auch als Selbstadressierung, die im Datenmaterial ebenfalls häufig zu finden ist. Solcherlei Selbstadressierungen können als Übernahme von Fremdzuschreibungen gedeutet werden und damit – Gramsci (1991-2002) und Spivak (2007) folgend – als in Subalternität mündender Ausdruck hegemonialer Machtverhältnisse. Dagegen spricht jedoch, dass die Subalterne bei Spivak (ebd.) beschrieben wird als kaum zu fassende, diffuse, verstreute Individuen in ähnlichen Situationen, die sich gerade eben nicht als Kollektiv wahrnehmen, sodass eine gemeinsame politische Positionierung erst gar nicht entstehen kann. Wenn im Datenmaterial nun aber die Rede von ‚wir‘ im Unterschied zu ‚sie‘ ist, scheint das Bewusstsein über ein Kollektiv bestehend aus sich in ähnlichen Situationen befindenden Personen vorhanden zu sein; grundsätzlich wäre ein Zusammenschluss dieser Individuen also denkbar. Zugleich kann die Selbstadressierung, ‚Flüchtling‘ zu sein, aber auch als Versuch der Ordnung und Strukturierung von Lebenswelten bei gleichzeitiger Übernahme hegemonialer Zuschreibungen gedeutet werden. Entlang dieser Konstruktion werden zum Zweck des Stiftens von Sicherheit Identitäten konstruiert. Neben der Konstruktion ‚wir‘ im Unterschied zu ‚sie‘ (an vielen Stellen auch angezeigt durch ‚wir‘ im Unterschied zu ‚die Österreicher*innen‘) wird beispielsweise zwischen ‚Flüchtlingen‘ und ‚Migrant*innen‘ unterschieden. Und auch die Nationalität dient als Differenzierungsmerkmal – wie beispielsweise bei Samer, der sagt: „Wir haben nicht so viel miteinander gearbeitet. Ich bin [Nationalität A] und sie sind [Nationalität B], weißt du“ (Samer 1, S. 7). Bei all diesen Formulierungen handelt es sich sowohl um kategoriale Zuschrei-

bungen (indem entlang eines einzigen Merkmals Personengruppen festgemacht werden) wie auch um Differenzkonstruktionen, denn sie alle dienen dazu, sich selbst von anderen abzugrenzen oder sich gegen eine solche Abgrenzung zu wehren. Innerhalb der Kategorisierung als ‚Flüchtling‘ sind die Teilnehmenden außerdem mit Differenzierungen im Sinne des ‚guten‘ und des ‚schlechten‘ Flüchtlings konfrontiert bzw. mit dem Faktum, dass ihre Identität innerhalb der eigenen Community in einer bestimmten Weise wahrgenommen wird. Ghadi berichtet im zweiten Interview etwa davon, dass Kolleg*innen zu ihr sagten: „Oh, du redest wie die österreichischen Leute, du hast etwas anderes“ (Ghadi 2, S. 5). Sie selbst habe dies gar nicht wahrgenommen und sei erst in Gesprächen und weiterführender Reflexion zu dieser Erkenntnis gekommen, berichtet sie weiter. Durch all diese Beispiele zeigt sich ein Phänomen, das nicht nur bei geflüchteten Personen, sondern auch im Kontext von Migration an Relevanz besitzt: So beschreibt Castro Varela (2007, 128), dass die von ihr in Gruppendiskussionen befragten Frauen mit Migrationshintergrund selber „zum Teil dieselben Vorurteile untereinander [reproduzieren], die sie auch von den Mehrheitsangehörigen kennen. Die klare politische und soziale Situiertheit erweist sich in diesen Momenten als mehr oder weniger statisch.“

Alle nach der Flucht angeführten Kategorien (*Nach der Flucht – vor dem Kurs, Sprache als Einschränkung, Politische Situation und Auswirkungen politischer und medialer Diskurse sowie Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen*) verweisen auf Barrieren, denen geflüchtete Personen im Zielland begegnen. In der Grafik werden sie als (beschwerlicher) Aufstieg auf dem Weg auf einen zu erklimmenden Berg dargestellt, auf dessen Gipfel *Formalismus* prangt. Darauf wird nun folgend eingegangen werden.

3.7 Formalismus

Jede Person, die sich in Österreich dauerhaft niederlassen will (unabhängig davon, ob der Grund dafür in Flucht oder in Migration zu finden ist), steht einer Reihe bürokratischer Aufgaben gegenüber. Sie erfolgreich zu meistern ist die Grundlage für das Leben im ‚neuen‘ Land. Allerdings sind solcherlei Aufgaben nicht immer leicht zu durchschauen und zumeist auch hinsichtlich sprachlicher Aspekte schwer zu verstehen – selbst dann, wenn sich die Erstsprache mit der in Ämtern und Behörden verwendeten Sprache deckt. So sind die Informationen zum Asylverfahren und die damit verknüpften rechtlichen

Schritte auf der Website der Republik Österreich³ beispielsweise ausschließlich in Deutsch und Englisch verfügbar; eine Verlinkung zum ‚Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl‘ führt schließlich zu einer Reihe von Formularen und Anträgen, die in mehrere Sprachen übersetzt wurden⁴. Eine Gesamtübersicht mit Informationen dazu, wozu und in welchen Kontexten diese Dokumente benötigt werden, bleibt allerdings ausständig; die Formulare stehen für sich alleine und sind in ‚Verwaltungssprache‘ verfasst. Sich durch diese Vielzahl an Amts- und Behördenwegen zu manövrieren, ist gerade auch für neu angekommene Personen (mitunter selbst dann, wenn diese bereits über mehrere Jahre im Zielland leben) nicht immer leicht, da sie die bürokratische Struktur des ‚neuen‘ Landes erst kennenlernen müssen. Das Ankommen im Zielland wird also auch als durch Formalismen geprägt wahrgenommen. Und während einige bürokratische Hürden (wie das Asylverfahren selbst, das Einholen einer Meldebescheinigung, der Antrag auf Sozialleistungen etc.) von allen neu angekommenen Personen mit Fluchthintergrund zu bewältigen sind und sich dementsprechend spätestens durch Mundpropaganda noch am ehesten als zugänglich darstellen, stellen individuell zu berücksichtigende formale und bürokratische Akte eine enorme und mitunter belastende Herausforderung für die Antragsteller*innen dar. Barrieren und bürokratische Hürden rund um die formale Anerkennung des ursprünglich ausgeübten Berufs sind hier besonders zu betonen (vgl. Resch, Kremsner, Proyer, Pellech, Studener-Kuras & Biewer 2019a). Auf die besondere Bedeutung des Themenkomplexes der formalen Anerkennung weisen wir als Co-Autor*innen auch in Resch, Terhart, Kremsner, Pellech & Proyer (2019b) hin. Dort beschreibt ein Teilnehmer aus dem zweiten Durchgang des Zertifikatskurses, von einer Stelle zur anderen geschickt worden zu sein und zwar mit der Information, es könne ihm niemand weiterhelfen. Er beschreibt zudem die Wahrnehmung von Terminen während der Teilnahme am Requalifizierungsprogramm (Vollzeit) als anstrengend, da er den ganzen Tag Anwesenheitspflichten zu erfüllen habe und erst nachmittags zu einem Amt gehen könne (Interview Herr B., Z. 75-76) (vgl. ebd., o.S.).

Wie bereits mehrfach betont, handelt es sich bei den Teilnehmenden des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ um Personen, die in ihren Herkunftsländern gerade auch durch ihre Arbeit als Lehrpersonen ein (relativ) stabiles und v.a. eigenständiges Leben geführt haben. Sie alle *waren* formal anerkannte und offiziell ein-

³ Siehe hier: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210002.htm#Antrag

⁴ Siehe hier: <http://www.bfa.gv.at/publikationen/formulare/start.aspx>

gesetzte Lehrer*innen. Mit der Ankunft in Österreich ist diese Selbstidentifikation nicht mehr – oder zumindest formal nicht mehr – möglich: Ihnen allen fehlt der Zugang zum Arbeitsmarkt, da die Studienabschlüsse in den Herkunftsländern hier nicht (bzw. nicht ohne Nachholen erheblicher Studienanteile) nostrifiziert werden (siehe Abschnitte 1.2 und 2; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band). Aus Lehrer*innen werden so Arbeitssuchende, deren akademische Abschlüsse ihren Wert verlieren. Einer vollwertigen Anstellung als Lehrperson in Österreich stehen einzig und allein formale Vorgaben im Wege, die die Komplexität des Lebens im ‚neuen‘ Land jedoch maßgeblich beeinträchtigen: Studienabschlüsse müssen zunächst übersetzt und danach formal (teil-)anerkannt werden; in Österreich geht dies – übrigens ebenfalls in ‚Verwaltungssprache‘ – mittels ‚Enic Naric Austria‘⁵ vonstatten. Um das eigene Studium dann zu nostrifizieren, müsste (abseits des Zertifikatskurses) mit dem Anerkennungsbescheid der Studienzulassung an den Instituten oder Fakultäten des studierten Faches (bei Mathematiker*innen z.B. an der Fakultät für Mathematik) ein Antrag auf Anrechnung gestellt werden, der dann Auskunft darüber gibt, in welchem Ausmaß sich das bereits studierte Fach mit dem Curriculum an der anrechnenden Universität deckt. Allerdings: Selbst wenn der Abschluss im bereits studierten Fach vollständig angerechnet würde, fehlt für das vollständige Lehramt ein zweites Unterrichtsfach sowie die ‚Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen‘; beides ist für die reguläre Anstellung als Lehrer*in verpflichtend nachzuholen (siehe Abschnitte 1.2 und 3; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band). Im für Resch et al. (2019a, o.S.) erhobenen Datenmaterial zum zweiten Durchgang des Zertifikatskurses erzählt Frau T., „dass sie im formalen Anerkennungsverfahren das syrische Pädagogik-Curriculum kommentieren und erklären sollte, welche Lehrinhalte es im Vergleich zu den österreichischen Vorgaben abdecken würde. Das Ziel der ‚Bewertung‘ ist die genaue Passung des ausländischen Curriculums zum österreichischen, teilweise im Wortlaut. Frau T. empfand diese Aufgabe als unzumutbar, da sie die Lehrinhalte ihres Studiums zwar einschätzen könne, aber nur aus einer subjektiven Sicht“ (ebd.). Eine andere Person würde, so Frau T. weiter, eine völlig andere Einschätzung abgeben als sie selbst. Dass sich dies in der Praxis mit konkreten Auswirkungen versehen zeigt, wird daran deutlich, dass Studienabschlüsse unterschiedlich bewertet werden und auch das Führen von akademischen Titeln bei einigen Personen anerkannt wird, bei den meisten allerdings nicht (vgl. ebd.).

⁵ Siehe hier: <https://www.bmbwf.gv.at/studium/academic-mobility/enic-naric-austria/>

Auf die spezifische Abhängigkeit von formalen Vorgaben hinsichtlich der Nostrifizierung des studierten Faches auch nach Abschluss des Zertifikatskurses und der damit verbundenen formalen Erleichterung geht auch Mohab ein. Er formuliert:

„Obwohl wir viel Erfahrung haben, wir haben viel Erfahrung mitgebracht, haben wir auch eine Bitte. Unterstützt uns beim zweiten Fach, wir können nicht von null beginnen bei der Nostrifizierung. Wir möchten wirklich, ich möchte persönlich wirklich mein Problem lösen. Wie kann ich mein Zertifikat zur Nostrifizierung geben? Sie haben gesagt: Wenn du eine Stelle gefunden hast bei [der Schulbehörde], kannst du mit der Nostrifizierung beginnen (...). In diesem Gebiet, vielleicht, ich bitte auch hier darum, dass dieses Projekt eine Ausnahme für uns finden kann, damit wir eine Stelle finden können für uns. Oder ein zweites Fach. Oder einen Master hier in Österreich. Dass das endlich fertig ist“ (Mohab 2, S. 4).

Mit dem Abschluss des Zertifikatskurses ist, Mohab folgend, also noch lange nicht alles „endlich fertig“ (ebd.), denn der formale Akt der Nostrifizierung ist dadurch lediglich um einen von mehreren notwendigen Bausteinen reicher. Das Nachstudieren des zweiten Unterrichtsfaches und daran anschließend des Master im Lehramt (als formale Vorgabe seitens der Schulbehörde für Lehrkräfte) bleibt nach wie vor nachzuholen. Mohab bittet explizit darum, dass in ähnlicher Weise wie dem Zertifikatskurs selbst a) Unterstützung bei der Erledigung der noch ausstehenden formalen Wege und Aspekte angeboten wird sowie b) Ausnahmen gefunden werden können, die für Lehrkräfte mit langjähriger Berufserfahrung geltend gemacht werden können.

Mohab hat sich letztlich nach dem Abschluss des Zertifikatskurses für ein zweites Unterrichtsfach eingeschrieben. Damit einhergehend berichtet er von formalen und bürokratischen Hürden, die er eindeutig als negativ besetzt wahrnimmt. Er beschreibt die formalen Abläufe so:

„Ich muss von null beginnen jetzt mit dem zweiten Fach. Ich habe auch hier bei der Uni Wien einen Antrag ausgefüllt für das zweite Fach, aber ich muss auch einen Aufnahmetest machen und der besteht aus fünf Schritten. Ich muss mich zuerst anmelden und dann muss ich einen Test online machen. Das dauert ungefähr zwei Stunden. Und dann, wenn ich es schaffe, dann gibt es auch einen schriftlichen Test, den ich machen werde hier in Österreich an der Uni Wien. Das dauert auch zwei Stunden. Und dann, wenn ich bestanden habe, gibt es vielleicht auch ein Gespräch, das ich machen muss. Und dann, wenn ich alles bestanden habe, werde ich die Zulassung für das zweite Fach haben. Aber die Aufnahme ist auch sehr schwer, vielleicht wegen der Sprache, vielleicht wegen meines Faches. Die Aufnahme besteht aus verschiedenen Bereichen, Pädagogik, Physik, Chemie, ich weiß nicht. Wir haben große Probleme“ (ebd.).

Durch diese und mit diesen konkreten Passagen aus dem erhobenen Datenmaterial wird nun also deutlich, was in der Grafik zu visualisieren versucht wurde: Das Erreichen aller notwendigen formalen Vorgaben stellt die Spitze eines sehr hohen und nur sehr schwer zu erklimmenden Berges dar, wobei die Bergspitze noch nicht einmal das (endgültige) Ziel repräsentiert. Der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ stellt hierfür insofern eine Erleichterung dar, als er zielgruppenspezifisch eingerichtet wurde und aufgebaut ist. Er ist aber explizit keine Vereinfachung oder gar Abkürzung dieses Weges, denn das Programm zu durchlaufen wird als zeitintensiv und äußerst fordernd beschrieben, wie sich in den nachfolgenden Abschnitten zeigen wird.

3.8 Teilnahme am Kurs: Leistung(-serbringung), Sprache als Hürde während des Kurses und Kompetenzerwerb in Theorie und Praxis

Im Anschluss an die vorab formulierten Überlegungen bleibt zu betonen, dass die Teilnahme am Kurs für sich alleine stehend keineswegs als zentral zu erreichendes Ziel der befragten Personen bezeichnet, sondern als zwar in seiner Konzeption erleichterndes, dennoch aber ‚notwendiges Übel‘ im Sinne formaler Vorgaben beschrieben wird. Der Kurs hilft aber dabei, sich dem tatsächlich zentralen Ziel der Teilnehmenden anzunähern – nämlich *Arbeit/Berufung* und damit verknüpfte Aspekte wie Anerkennung, Identität, Zugehörigkeit, Sicherheit zu erreichen (siehe Abschnitt 3.10). Als Zoom-In zu den den Zertifikatskurs selbst betreffenden Ergebnissen dient folgende, aus der Gesamtgrafik vergrößerte Visualisierung:

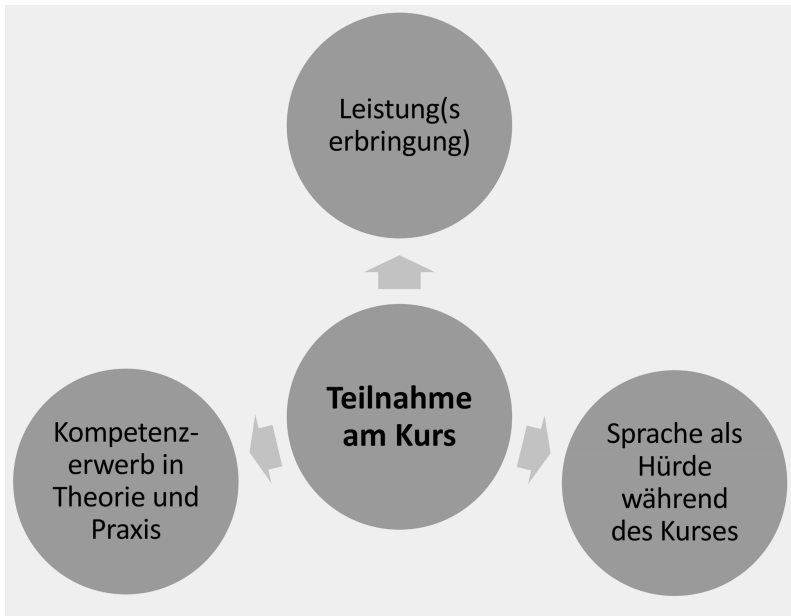


Abb. 2: Zoom-In auf die Teilergebnisse zu ‚Teilnahme am Kurs‘ samt Überschneidung zur Kategorie ‚Identität‘

Die Teilergebnisse zur ‚Teilnahme am Kurs‘ setzen sich zusammen aus den Subkategorien *Leistung(-serbringung)*, *Sprache als Hürde während des Kurses* sowie *Kompetenzerwerb in Theorie und Praxis*. Auf sie alle soll nachfolgend eingegangen werden – jedoch mit dem Hinweis, dass die Bedeutung dieser Subkategorien vor allem im Hinblick auf die den Kurs selbst fokussierende Begleitforschung und damit auch mögliche Nachfolgeprojekte (sowohl an der Universität Wien als auch an anderen Hochschulen) Relevanz besitzt. Aus Sicht der Teilnehmenden selbst ist der Kurs – und dies wurde einleitend bereits betont – ein notwendiger ‚Nebenschauplatz‘ auf dem Weg zu *Arbeit/Berufung* als anerkennende, anerkannte, sichere, Zugehörigkeitsgefühl vermittelnde und identitätsstiftende Perspektive.

Leistung(-serbringung) steht in enger Verbindung zu Anerkennung (siehe Abschnitt 3.10) – und zwar insofern, als die Hoffnung besteht, durch ein großes Maß an Leistung (bspw. im schnellen und möglichst perfektionierten Deutscherwerb oder auch durch Engagement im Praktikum) das gewünschte Maß an Anerkennung zu erhalten. Leistung wird damit nicht nur sehr eng auf

den Bereich der Arbeit bezogen, sondern auch normativ bewertet. Zudem verweist der hier verwendete Leistungsbegriff darauf, Chancen zu erhalten und diese in weiterer Folge auch wahrzunehmen, um das Ziel zu erreichen, eine Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in zu finden. Damit kann an Goodley (2014) angeschlossen werden, der anhand der Wissensfigur ‚Ableismus‘ herausarbeitet, dass durch die neoliberalen Strukturen in einer an Wettbewerb und Konsumkraft orientierten Gesellschaft Leistung als essentielles Merkmal gilt, mittels dem die Gesellschaft hierarchisch gegliedert wird. Dies spiegelt sich an vielen Stellen im Datenmaterial wider, so z.B. auch im Gruppeninterview mit Gruppe 2:

„Nein, ich muss mich überzeugen, dass ich weiter machen muss, aber ich mach was ich kann und ich sehe, was weiter kommt. Wir schaffen das und wir können das schaffen mit allen diesen Schwierigkeiten und der Sprache mit den Leuten, die gegen uns sind. Und zwar mit den Leuten, die uns unterstützt haben. Wir können das schaffen und wir werden das zeigen. Den Leuten, die gegen uns sind. Dass wir, wir haben das geschafft und es einfach wird. Wir wollen in dieser Gesellschaft teilnehmen als aktive Menschen, wirklich“ (Gruppeninterview 2, Person B, S. 6).

Der*die Teilnehmer*in beschreibt die Kraft, die es kostet, den Kurs zu bewältigen, aber auch die Überzeugung, diese Leistung vollbringen zu können. Dabei erwähnt er*sie auch mitunter enorme Schwierigkeiten, wie beispielsweise Leute, „die gegen uns sind“ (ebd.). Zeitgleich wird jedoch sofort auch Bezug auf diejenigen Personen genommen, die im Gegensatz dazu die Teilnehmenden unterstützen. Zum Schluss wird die Überzeugung formuliert, dass trotz diverser Schwierigkeiten und Herausforderungen der Kurs geschafft werden wird, sodass einem Leben als aktiv partizipierende Person in der Gesellschaft nichts mehr im Wege steht. An dieser Stelle ist es besonders markant, dass der*die Teilnehmende „aktive Menschen“ (ebd.) erwähnt. Diese Bezeichnung könnte darauf hindeuten, dass nach dem erfolgreichen Bewältigen des Kurses – hier im Sinne Schütze’s (1984) – die Handlungsfähigkeit der Kursteilnehmenden (wieder-)erlangt wird und sie aus diesem Grund als aktiv Handelnde (im Gegensatz zum vorherigen passiven Erleiden) an der Gesellschaft partizipieren können.

An einer weiteren Stelle – im ersten Interview mit Tom Hanks – wird Bezug genommen auf den besonders intensiven Aufwand, den der Zertifikatskurs den Teilnehmenden abverlangt: „Ja, es ist stressig. Wirklich. Ja, aber, aber ich sage mir, es ist nur ein Jahr, ich muss konzentriert sein. Dann, vielleicht später, werden die Dinge leichter sein“ (Tom Hanks 2, S. 5). Ganz in der Rolle des Studenten geht Tom Hanks davon aus, dass nach dem Ende des Kurses „die Dinge leichter sein“ (ebd.) werden – allerdings nur „vielleicht“ (ebd.). Der enorme Stress, den der Kurs seitens der Teilnehmenden

voraussetzt, wird hier als vorübergehend und ausschließlich dem Kurs zugehörig wahrgenommen; das ‚echte‘ Leben (als Lehrperson?) wird als weniger stressig erhofft. Dazu kommt, dass die meisten Teilnehmer*innen auf Mehrfachbelastungen verweisen, die durch den Kurs sowie durch das Privatleben kulminieren. Mohab beschreibt dies so: „Ja, ich habe keine Entspannung, weil ich habe Familie“ (Mohab 1, S. 11). Lilian ist der Meinung, dass der Kurs selbst zwar nicht anstrengend ist, die Inhalte aber sehr wichtig seien und sie aufgrund der Zusatzbelastung, sich alleine um ihre Familie kümmern zu müssen, sehr müde sei (vgl. Lilian 1, S. 4). Im zweiten Interview verweist Ghadi auf die positiven Implikationen, die sich aus der harten Arbeit ergeben haben: „Ich bin jetzt mehr organisiert, ich schreibe den Stundenplan früher und mache alles in gut organisierter Form“ (Ghadi 2, S. 5).

Sprache wie auch Sprachenvielfalt werden im Datenmaterial sehr häufig thematisiert; bezugnehmend auf die allgemeine Situation der befragten Personen abseits des Zertifikatskurses wurde *Sprache als Einschränkung* im Abschnitt 3.4 auch bereits beschrieben. Für den Kurs selbst sind jedoch spezifische Aspekte im Kontext von Sprache relevant, die in der Subkategorie *Sprache als Hürde während des Kurses* subsumiert werden. Zugewanderte – auch geflüchtete – Lehrkräfte müssen ihre sprachlichen Fähigkeiten in der (meist neu zu erwerbenden) dominanten Schulsprache durch ein anerkanntes Sprachzertifikat als Einstellungsvoraussetzung nachweisen. Amin (2000) beschreibt diese Hürde als eine der Hauptschwierigkeiten für Lehrpersonen mit einer anderen Erstsprache (als Deutsch). In Österreich gibt die Schulbehörde vor, dass Bewerber*innen für den Schuldienst mindestens ein Deutsch-Sprachniveau auf dem Level C1 laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorweisen müssen. Darüber hinaus zeigt sich der Fokus auf Sprachkenntnisse und die damit verbundenen hohen sprachlichen Anforderungen bereits in den Teilnahmevoraussetzungen (siehe Abschnitt 3.3; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band), wo das Level B.2.2 (GER) verlangt wird, um einerseits dem Kurs selbst folgen zu können sowie andererseits den parallel zum Zertifikatskurs anvisierten Übertritt ins nächsthöhere Level C1 zu ermöglichen (vgl. Resch et al. 2019b). Für beide Aspekte findet Mohab treffende Worte, beginnend mit dem Sprachniveau im Kurs selbst. Hier bezeichnet er insbesondere den Beginn des Kurses als sprachlich herausfordernd, wenn er sagt: „Wir haben acht Module bestanden. Modul 1 war am schwersten für uns, weil die Vokabel waren neu. Oder für uns neu. Am Anfang war es ein bisschen schwer für uns“ (Mohab 2, S. 1). Damit benennt er die Herausforderungen, die sich durch die Kurssprache Deutsch ergeben und sich vor allem am Beginn der Maßnahme zeigen. Mit

fortschreitendem Kursverlauf tritt aber eine Art ‚Gewöhnungseffekt‘ ein und das Verständnis der Inhalte durch die Teilnehmenden steigert sich; parallel dazu lernen Lehrende, ihren Sprachgebrauch an die Voraussetzungen der Teilnehmenden anzugleichen. Was jedoch während des Kurses gemeinsam hinsichtlich sprachlicher Annäherung erarbeitet wird, muss nicht zwingend für die Zeit nach dem Kurs gelten – insbesondere dann nicht, wenn eine Anstellung als Lehrer*in erreicht wird. Für den Schulkontext wird nicht nur formal, sondern auch von den Teilnehmenden selbst eine äußerst hohe Sprachkompetenz als notwendig erachtet. Mohab formuliert dies so: „Aber ich finde es auch ein bisschen schwer wegen meiner Sprache. Ich unterrichte Mathematik und da müssen alle Schülerinnen mich verstehen können“ (ebd., S. 2). Damit verweist er auf die von ihm wahrgenommene unabdingbare Notwendigkeit, Deutsch so gut zu beherrschen, dass die Wissensvermittlung in seinem Unterrichtsfach uneingeschränkt vonstatten gehen kann, um Nachteile für Schüler*innen ausschließen oder zumindest minimieren zu können.

Im Kontext von *Sprache als Hürde während des Kurses* ebenfalls relevant zu erwähnen ist, dass alle Teilnehmenden parallel zum durchaus zeitintensiven Zertifikatskurs zweimal wöchentlich einen C1-Kurs besuchten, um das von den Schulbehörden für eine Anstellung verlangte Sprachniveau zu erreichen, wie dies oben bereits beschrieben wurde. Dies ist für viele Teilnehmer*innen durchaus kräfteaubend. Mohab geht soweit, dass er für Folgekurse empfiehlt, C1 als Aufnahmebedingung für den Zertifikatskurs einzufordern. Er begründet dies – auch im Sinne einer Zusammenfassung aller bislang angeführten Aspekte zu *Sprache als Hürde während des Kurses* – so:

„Die Sprache spielt eine große Rolle, weil wir alle hier haben nur B2 und das finde ich nicht genug für dieses Studium. Alle Teilnehmerinnen müssen mindestens C1 haben. Wir finden auch, dass es viele Probleme damit gibt. Wie können wir eine Balance finden zwischen diesem Projekt [dem Zertifikatskurs; Anm. der Autor*innen] und dem C1-Kurs? Wir haben nicht wirklich Zeit für C1, wir haben nicht wirklich gelernt, weil wir müssen viel Arbeit für dieses Projekt [den Zertifikatskurs] machen, viele Hausaufgaben, viel studieren, viel lernen. Und das ist ein großer Nachteil, weil wir haben nicht genug Zeit für C1 gehabt“ (ebd.).

Im Kurs selbst werden aber auch weitere Aspekte im Kontext von *Sprache als Hürde während des Kurses* benannt. So dient die verwendete Sprache auch der Kategorisierung zwischen den Teilnehmer*innen. Bezug genommen wird dabei am Beispiel des Datenmaterials einerseits auf die Erstsprachen der Teilnehmer*innen (als Differenzierung zwischen Arabisch-, Kurdisch-, Russisch- und Farsi-Sprechenden), andererseits aber auch auf das bereits angeeignete Deutschniveau, wenn durchaus hierarchisiert wird, wer Deutsch bereits gut, wer besser und wer schlechter spricht, liest, schreibt und versteht.

Hier lässt sich ein enger Konnex zu *Leistung(-serbringung)* (siehe oben) erkennen. Exemplarisch dargestellt werden kann dies etwa bei Samer, der sagt:

„Und auch mit der Sprache, was ich gesehen habe, dass manche sich viel verbessert haben. Sehr verbessert. Manche sind so [geblieben], wie sie sind. Das ist, finde ich, diese Personen können dann nicht arbeiten. Ich finde, dass sie dann auch keine Arbeit bekommen [sollten], wenn sie ihr Deutsch nicht verbessern. Ich finde, das ist sinnlos. Die vergessen was und dann bekommen sie [im Kurs] eine Eins oder eine Zwei. Das finde ich ein bisschen unfair. Und das ist nicht gut für diese Person, wenn sie eine Eins bekommt und ihr Deutsch so schlecht ist. Das finde ich nicht gut für diese Person. Denn dann werden sie denken: Oh, wir sind gut, dann müssen wir uns nicht verbessern“ (Samer 1, S. 5).

Die bei Goodley (2014) beschriebenen neoliberalen Implikationen von Ableismus – hier in der Kombination aus Leistung(-sfähigkeit) und sprachlichen Kompetenzen – werden an diesem Zitat besonders deutlich, denn Samer knüpft das sprachliche Niveau der Kursteilnehmer*innen unmittelbar an (das Verunmöglichen von) Arbeitsmöglichkeiten, aber auch an die für ihn als unfair beschriebene Notengebung im Kurs selbst. Begründet wird all dies bei Samer jedoch mit dem Wohl der nicht ausreichend Deutsch-kompetenten Person, wenn er sagt, dass er das „nicht gut für diese Person“ (Samer 1, S. 5) finde. Samer beschreibt damit implizit ein „neoliberales Selbst“ (Buchner 2018), das sich durch (idealerweise selbstgewollte bzw. selbst zu wollen habende) Anpassungsfähigkeit und Flexibilität auszeichnet.

Sprache stiftet durch Kategorisierung und Hierarchisierung aber auch ein Zugehörigkeitsverhältnis (vgl. Mecheril 2015) – sie verbindet nämlich die Kursteilnehmer*innen untereinander, indem sie sich als gesamte Gruppe von ‚normalen österreichischen Student*innen‘ unterscheiden. Person B beschreibt dies in einem Gruppeninterview so: „Wir sind nicht normale österreichische Studenten. Wir müssen die Sprache lernen, also brauchen wir viel Geduld. Das ist auch ein großes Problem“ (Gruppeninterview 2, Person E, S. 14).

Kompetenzerwerb in Theorie und Praxis als weitere Subkategorie ist wohl als Kernelement jeglicher Aus-, Fort- und Weiterbildung zu betrachten; dies gilt auch für den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. Unter ‚Kompetenzerwerb‘ zu verstehen ist die horizontale Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten (vgl. Europäische Kommission 2005, 19-22) und die vertikale Entwicklung vom Verstehen und Anwenden hin zum Analysieren und Bewerten (vgl. Bloom 1956): Die Lehrkräfte lernen, ihren Wissenserwerb zu rekonstruieren und Fertigkeiten einzuüben, erwerben die Kompetenz, selbstständig Unterricht durchzu-

führen und werden dazu befähigt, die eigene Rolle in Unterrichtssituationen zu bewerten. Darüber hinaus werden diese Aspekte konkret mit spezifischen Lernorten bzw. dem Verlauf des Kurses in Verbindung gebracht.

Eine zentrale Rolle hinsichtlich des Kompetenzerwerbs kommt im Verlauf des Zertifikatskurses den in der Schule zu absolvierenden Praktika zu. Hierbei zeigen sich die verschiedenen Erfahrungen, die die Teilnehmenden mit dem Transfer von theoretisch Erlerntem zu konkreten Erfahrungen des Praktikums machen. Das Praktikum wird von einigen Teilnehmenden sogar als ‚wichtiger‘ bewertet als theoretische Inhalte, wie dies z.B. Person 3 formuliert: „Ich finde, es ist auch wichtig, das Theoretische und so weiter, aber ich finde, es ist auch, das Praktikum hilft uns viel, viel mehr als alle Theorien, die wir bekommen“ (Gruppeninterview 2, Person 3, S. 7). Besonders relevant scheint den Teilnehmenden das Kennenlernen des Alltags innerhalb des Schulsystems einschließlich impliziten Wissens zu sein. Tom Hanks beschreibt dies wie folgt: „Deshalb ist mein Ziel, das System, Schulsystem besser oder noch besser zu kennen“ (Tom Hanks 1, S. 12). Auch Mohab argumentiert, dass er bereits viel Fachwissen habe, ihm jedoch das Wissen über das österreichische Schulsystem fehle. Der Zertifikatskurs gebe ihm die Möglichkeit, Informationen darüber zu erhalten, wie die Schule in Österreich funktioniert. Dieses Wissen gebe ihm Sicherheit (vgl. Mohab 2, S. 15).

„Kompetenzerwerb“ wird im Datenmaterial an vielen Stellen thematisiert; besonders eindringlich und facettenreich und dennoch stellvertretend für die anderen Interviewpartner*innen lassen sich die unterschiedlichen Aspekte des Kompetenzerwerbs in Theorie und Praxis bei Lilian nachzeichnen. In weiterer Folge wird dementsprechend vorwiegend auf Beispiele aus den Interviews mit ihr zurückgegriffen. Lilian beschreibt, dass insbesondere die ersten Module des Zertifikatskurses als dem Lernen von Theorien und dem Erhalt von Informationen zugeordnet wahrgenommen wurden. Das „Bildungssystem in Österreich kennenlernen!“ (Lilian 2, S. 1) war ein zentraler Leitsatz in Bezug auf diese ersten Module. Lilian berichtet hier von ihrem eigenen Lernprozess, wobei sie das „Bildungssystem“, „allgemeine Theorien“ und „Theorien über das Unterrichten“ benennt (ebd.). Das Lernen dieser Inhalte bleibt durchwegs zentraler Aspekt beim Erzählen über die ersten Module im Kurs, die sie als zentrale Informationen im Sinne professionellen Handelns wahrnimmt. Sie sagt: „eine Lehrperson braucht alle diese Informationen, zum Beispiel über die Entwicklung der Kinder oder Planung von Unterricht (...) wir brauchen diese Informationen, denn wir unterrichten in unserem Land und ohne diese Informationen keine Professionalität“ (ebd., S. 2).

Nach den ersten beiden Modulen durchliefen die Lehrkräfte unterschiedliche Praxisphasen. In den Erzählungen über die Erfahrungen aus diesen ändern

sich die als zentral wahrgenommenen Aspekte des Kompetenzerwerbs; das Lernen von brauchbaren Theorien sowie der Erhalt neuer Informationen werden von Erzählungen über das Anwenden von Theorien und Methoden in der Praxis abgelöst. Lilian formuliert dies so: „In der Schule haben wir die Chance, diese Theorien zu verwenden und wir sehen, wie dies geht. Zum Beispiel die 10 Merkmale guten Unterrichts oder wie eine Lehrperson Soziales und Unterrichten verbindet“ (ebd., S. 1). Hier benennt die Lehrerin, wie sie bereits gelernte Theorien in der Praxis umsetzen kann. Sie bringt das Beispiel von Hilbert Meyer (2004) und ergänzt es um die Verbindung von Sozialem und Unterricht. Erkennbar ist hierbei die horizontale Entwicklung von der Kenntnis zur Fertigkeit, denn sie erzählt nicht mehr von Wissen und Theorien, sondern von ihrer Anwendung.

Eine spezifische Ausformung des *Kompetenzerwerbs* stellt die Anwendung von pädagogischen und didaktischen Methoden dar. Dazu sagt Lilian: „In der Schule während oder in den verschiedenen Lektionen habe ich viele Methoden verwendet. Mein Mentor sagt immer, dass du zum Beispiel das warming up sehr, sehr gut machst“ (Lilian 2, S. 8). Lilian rückt damit die Anwendung von Fertigkeiten – von pädagogischen und didaktischen Methoden – in unterschiedlichen Kontexten und durch explizite Methodenvielfalt in den Vordergrund. Gleichzeitig spricht sie die Fremdbewertung ihres Mentors an, der die Anwendung von Lilian's Fertigkeiten lobt. Damit zusammenhängend ist auch zu erwähnen, dass einige Interviewpartner*innen die in Österreich erlernte und aktiv erfahrene bzw. angewandte Vielfalt an pädagogischen und didaktischen Methoden zu den Unterrichtsstilen in ihren Herkunftsländern kontrastieren. Beispielfhaft dazu erzählt Mohab:

„Ich habe viele Methoden kennengelernt. Zum Beispiel: Hier gibt es Arbeitsgruppen. In unserem Heimatland haben wir nur die frontale Methode. Zum Beispiel: Die Lehrerin steht an der Tafel und schreibt vorne, die Schülerinnen schauen und hören zu. Es gibt keine Aktivitäten für die Schülerinnen. (...) Wenn die Schülerinnen etwas nicht verstehen können, unterrichtet die Lehrerin wieder [gleich] und erklärt es für die schwachen Schülerinnen. Aber hier gibt es andere Methoden. Alle müssen hier arbeiten. Zum Beispiel gibt es verschiedene Gruppen, in denen schwache und starke Schülerinnen zusammenarbeiten. Und das ist gut für alle Schülerinnen, weil alle arbeiten und Aufgaben machen müssen“ (Mohab 2, S. 1).

In der letzten Praxisphase und den abschließenden Modulen zeigt sich auch die vertikale Entwicklung des Kompetenzerwerbs: Die Lehrkräfte bekräftigen ihre kritischen und bewertenden Ansichten in Bezug auf spezialisiertes Fachwissen und Fertigkeiten von sich selbst wie auch von anderen Lehrpersonen im situativen Umgang mit Kindern im Unterricht. Darauf verweist Lilian, wenn sie sagt: „Ich möchte auf alle Kinder reagieren und merken, dass

alle den Unterricht verstehen. Wenn ein Schüler im Unterricht nicht arbeiten will oder nicht mit mir will, wird er den Unterricht nicht verstehen. Das ist nicht gut für den Unterricht. Darum bin ich immer sehr ehrvoll“ (Lilian 2, S. 6). Diese Passage zeigt unterschiedliche Facetten: Sie verweist darauf, dass Lilian als Lehrperson es als zentralen Aspekt ihres eigenen Unterrichts bewertet, auf ihre Schüler*innen reagieren zu können sowie zu merken, ob alle Kinder ihren Unterricht verstehen. Dabei stellt sie auch klar, dass die Zusammenarbeit mit ihr eine wichtige Rolle spielt. Dafür führt sie den Begriff ‚ehrvoll‘ ein – hier verstanden als eine Eigenschaft guten Unterrichts, konkretisiert durch Zusammenarbeit mit den Schüler*innen. Ebenfalls dieser Passage zu entnehmen ist eine (selbst-)kritische Haltung wie auch die Reflexion über das (eigene) Unterrichtsgeschehen.

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass das Erlangen von Wissen und Informationen hauptsächlich den ersten Modulen des Zertifikatskurses zugeschrieben wird. Das Einüben von Fertigkeiten beim Anwenden von Theorien und selbstständigen Unterrichten wird beim Erzählen über die erste Praxisphase erwähnt. Das Reflektieren und Bewerten der eigenen Rolle als Lehrperson entstand hingegen in den letzten Modulen und der zweiten Praxisphase des Zertifikatskurses. Erkennbar im Sinne des Kompetenzerwerbs werden sowohl die horizontale Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten als auch die vertikale Entwicklung im Sinne des Einübens und Ausführens von einfachen Routinearbeiten beim ersten Verwenden von zuvor gelernten Theorien im Unterricht bis hin zur selbstständigen Anwendung und kritischen Bewertung von komplexen Unterrichtshandlungen in der Praxis.

Nach dem ‚Zoom-In‘ in die den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ betreffenden Teilergebnisse erfolgt nun wieder der Blick auf das Gesamtbild der Ergebnisse. Der Kurs wurde durch seine erleichternde Wirkung beim Erklimmen des Berges des Formalismus als zwar weniger steiler, dennoch jedoch beschwerlicher Trampelpfad visualisiert. Nach dem Ende des Kurses beschreiben Alumni eine Abwärtsbewegung, die graphisch als erneute Talsohle dargestellt wird. An dieser Stelle sei der Erleichterung halber nochmals an das Modell der ‚Berg- und Talfahrt des Lehrer*in-Seins und Lehrer*in-Bleibens im Kontext von Fluchterfahrungen‘ in Erinnerung gerufen (siehe Abb. 1 einige Seiten zuvor).

3.9 Eine Arbeit finden

Nach dem erfolgreichen Abschluss des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ gibt es für die nunmehrigen Alumni im Wesentlichen nur ein großes Ziel: eine Arbeit zu finden – und das möglichst schnell. Dementsprechend eng verwoben ist diese Kategorie mit der ‚Chance der Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in‘ (siehe Abschnitt 3.3) als übergeordneter Themenstrang über den Gesamtergebnissen. *Eine Arbeit finden* ist nach dem Abschluss des Zertifikatskurses allerdings insofern ein wenig enger gefasst, als im Unterschied zur übergeordneten Kategorie hier die Grundlagen für eine Anstellung als Lehrperson mit der Absolvierung des pädagogischen Teils der Lehramtsausbildung bereits gelegt wurden und das Ziel, wieder Lehrer*in zu sein, den Teilnehmenden als ‚zum Greifen nah‘ erscheint – oder dies zumindest erhofft wird.

Bereits während des laufenden Kurses wurde ein Bewerbungstraining mit Vertreter*innen der Schulbehörde (zu Synergien in der Zusammenarbeit mit Stakeholdern siehe Proyer, Kremsner, Biewer & Pellech in diesem Band) angeboten, weil sich die Abfolge der Bewerbung auf einer eigens eingerichteten Plattform samt der dafür erforderlichen Dokumente als durchaus komplex gestaltet (siehe Abschnitt 3.7 – ‚Formalismus‘). Dass Vertreter*innen der Schulbehörde sich dafür eigens Zeit nahmen (und generell im Verlauf des Kurses immer wieder präsent waren), wurde von einigen Teilnehmenden als sehr positives Zeichen gewertet; einige erhofften sich durch den bereits bestehenden persönlichen Austausch gute Chancen bei der Bewerbung. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Bewerbung nur während eines relativ schmalen, noch vor dem Ende des Zertifikatskurses endenden Zeitfensters möglich ist, wodurch sich durch den noch nicht erfolgten Abschluss einerseits die Chancen auf eine Anstellung verringern sowie andererseits sich die Handhabung der Bewerbungsplattform abermals erschwert, weil noch nicht vorhandene Abschlusszertifikate und Verleihungsurkunden mit eingereicht werden müssen. Unmittelbar nach dem Ende des Zertifikatskurses – zu diesem Zeitpunkt wurde die zweite Runde der Einzelinterviews geführt – stellt sich die Situation für die Alumni als höchst unzufriedenstellend dar. Mohab sagt dazu:

„Aber jetzt ist unser Problem: Alle 23 Teilnehmer haben keine Arbeit gefunden bis jetzt. Vielleicht, das habe ich schon gehört, dass nur zwei Teilnehmer ein Gespräch mit dem Stadtschulrat [der Wiener Schulbehörde, heute mit dem Namen ‚Bildungsdirektion‘] haben. Die erste hat vielleicht keine Chance nach dem Vorstellungsgespräch und die zweite hat vielleicht eine Stelle gefunden, aber mit einer Orientierungsklasse und nicht mit einer normalen Klasse. Und das war für uns ein bisschen überraschend. Warum können wir hier nicht unterrichten, obwohl wir hier viel, viel

Erfahrung aus unserem Heimatland mitgebracht haben? Warum können wir hier nicht eine Stelle finden?“ (Mohab 2, S. 3).

Mohab beschreibt hier sehr eindringlich seine Verzweiflung darüber, selbst nach dem Erhalt seines Zertifikates keine Chancen auf einen Sondervertrag als Lehrer zu haben und bezieht dies – erkennbar an der mehrfachen Verwendung von ‚wir‘ – nicht nur auf sich, sondern auf alle Absolvent*innen des Kurses. Er referenziert auch sehr klar auf die Erfahrung, die er vor dem Kurs gemacht hat. In weiterer Folge erzählt er, dass er sich auch für andere Stellen außerhalb des pädagogischen Bereichs beworben hat, allerdings ebenfalls ohne Erfolg. Es fehle ihm, so Mohab, an Erfahrung für Jobs außerhalb der Schule, weswegen er bei diesen ‚fachfremden‘ Tätigkeiten keine Chance habe. Zudem sagt er, Lehrer zu sein und Lehrer bleiben zu wollen: Andere Jobs würde er zwar annehmen, sein Herzblut hänge aber an der Schule. Im weiteren Verlauf der Interviewpassage führt er Begründungen für all die Absagen seitens der Schulbehörde an. Er sagt (wieder beziehend auf alle Alumni des Kurses):

„Wir haben große Probleme hier mit dem Schulsystem oder mit der Politik vielleicht. Das ist für uns ein bisschen enttäuschend, weil wir haben auch hier an der Uni Wien studiert und wir haben das Zertifikat von der Uni Wien mit 40 ECTS. Wir haben keine Chance zu unterrichten und zu arbeiten. Ich hab mich auch in Niederösterreich beworben, aber leider hab ich auch dort eine Absage bekommen. Weil sie haben geschrieben: Dein Zertifikat funktioniert nicht in Niederösterreich. Du musst hier das Lehramt studieren und wir akzeptieren dein Zertifikat nicht. Und wir suchen auch Personen mit einem zweiten Fach. Wir haben ein großes Problem“ (ebd.).

Mohab bekam also die Rückmeldung, dass sein Zertifikat nicht akzeptiert würde und dass er nicht eingestellt werden könne, solange ihm das zweite Unterrichtsfach fehlt. Dies führt seinerseits zu großer Frustration, wenn er sagt: „Wir haben ein großes Problem“ (ebd.). Mohab vermutet allerdings hinter den Absagen nicht nur formale Gründe (siehe dazu auch Abschnitt 3.7), sondern ‚vielleicht‘ auch politische, wie er dies im ersten Satz des Zitates formuliert. Für diese Interpretation spricht, dass er deutlich hervorhebt, Formales optimal erfüllt zu haben – und zwar durch die Betonung, an der Universität Wien studiert und dafür ein Zertifikat über 40 ECTS erhalten zu haben.

Mit der Rückmeldung, keine Stelle ohne das zweite Unterrichtsfach zu bekommen, wird eine zusätzliche Erschütterung benannt, die vielen Alumni zwar bekannt ist, nach dem Abschluss des Kurses aber erst in voller Tragweite wahrgenommen wird. Konkret bedeutet dies: Nach intensivem Lernen im

Kontext des Zertifikatskurses tritt keineswegs Erleichterung ein, denn die Zeit des Studiums in Österreich ist bei Weitem noch nicht abgeschlossen: Das zweite Unterrichtsfach muss noch studiert werden. Die Wahrnehmung der befragten Personen dazu wurde im Abschnitt 3.7 (‘Formalismus’) bereits ausführlich beschrieben.

Letztlich sind all die in diesem Abschnitt insbesondere von Mohab formulierten, dennoch aber für viele Alumni zutreffenden Frustrationen einer Zukunftsperspektive geschuldet, die alle ehemaligen Teilnehmer*innen bereits (in unterschiedlichem Ausmaß) vor der Flucht erreicht hatten und die sie sich wieder zurück ersehnen: Nämlich nicht nur eine Arbeit zu haben, sondern diese auch als Berufung erleben zu können (*Arbeit/Berufung*). Diesen Aspekt verbinden sie mit Anerkennung, Sicherheit, Zugehörigkeit und Identität. Hierauf wird nachfolgend eingegangen.

3.10 Arbeit/Berufung

Wie bereits in Abschnitt 3.1 angespielt, zeigt sich, dass sich die befragten (und co-forschenden) Personen mit ihrer Tätigkeit als Lehrperson identifizier(t)en. Im Kontext der Begleitforschung zum Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ wird sehr eindringlich deutlich, dass mit *Arbeit/Berufung* eine Zieldimension anvisiert wird, die vor der Flucht bereits erreicht war, denn alle Teilnehmer*innen waren als Lehrpersonen tätig und konnten die damit verbundenen Aspekte (*Anerkennung, Sicherheit, Zugehörigkeit* und *Identität*) für sich in mehr oder weniger ausgeprägtem Ausmaß nutzen. Diese relativ stabile Situation wird durch die Flucht jedoch jäh unterbrochen und muss nun von Neuem angestrebt und wieder aufgebaut werden. Dass Lehrer*in sein bei Weitem nicht nur als Job angesehen, sondern vielmehr als Berufung empfunden wird, zeigt sich unter anderem an diesem Zitat: „Es ist für mich wichtiger, den Kindern zu helfen, als nächstes Jahr eine Chance zu haben, zu arbeiten“ (Gruppeninterview 1, Person A, S. 3). Person A würde also auf einen bezahlten Job – als Lehrer*in oder auch in einem anderen Bereich – verzichten, solange sie weiterhin Kinder unterstützen kann; ihre Berufung ist ihr wichtiger als das Beziehen eines Gehalts. Mit dem angeführten Zitat lässt sich auch illustrieren, dass Berufung eng mit *Identität* verbunden ist – hier verstanden als sozialer, narrativer und situativer Aushandlungsprozess (vgl. Koenig 2014, 56) –, denn: Den eigenen Leidenschaften und Interessen nachgehen zu können, selbst wenn dafür Nachteile wie der Verzicht auf bezahlte Arbeit in Kauf genommen werden, verweist auf eine deutlich ausgeprägte Identifikation mit der

Berufswahl. Die sprechende Person wird nicht nur zum*zur Lehrer*in, sondern der*die Lehrer*in wird auch zur sprechenden Person.

Anerkennung wiederum wird im Datenmaterial in vielen Passagen mit Arbeit/Berufung verknüpft – und zwar vordergründig insofern, als durch die (identitätsstiftende) Arbeit als Lehrperson die Anerkennung als voll- und gleichwertiges Mitglied der (österreichischen) Gesellschaft erhofft wird. Hier ist auf Honneth (1994) zu verweisen: Er zeigt auf, wie sich Autonomie durch Anerkennung subjektiv konstituiert. Damit ebenfalls assoziiert ist der Aspekt der Anerkennung als ‚Gleiche*r unter Gleichen‘ (konkret: als Lehrer*in unter Lehrer*innen) und damit der *Zugehörigkeit*. Diese zu erreichen, gelingt allerdings nicht immer und führt dann zu wahrgenommener und benannter mangelnder Anerkennung. Hier ein Beispiel dazu aus dem Datenmaterial:

„Ok. Und sie akzeptieren mich nicht, wenn sie kommen, sie sagen ‚Hallo alle‘, aber zum Beispiel mit Namen, zum Beispiel ‚Hallo Babsi‘, ‚Hallo Blablabla‘. Und ich bin da und sie begrüßen mich nicht. Aber mir ist das egal. Und ich begrüße sie auch nicht. ((Lachend)). Naja, es macht Sinn, oder? Vielleicht. ((Lachend)). Und, aber ich hab wirklich eine gute Beziehung mit den meisten Lehrern und Lehrerinnen. Es ist wirklich sehr gut bei mir“ (Gruppeninterview 2, Person 1, S. 9.).

Wie an diesem Beispiel erkennbar, wird hier die ritualisierte Begrüßung seitens einiger Personen im Lehrer*innenkollegium verweigert. Wahrgenommen wird dies als fehlende Anerkennung. Die dahinter verborgenen Gründe werden nicht angegeben und können nur vermutet werden. Gleichsam als Gegenreaktion erfolgt, so ist dies ebenfalls am Zitat ersichtlich, dennoch die Gleichstellung mit den nicht-grüßenden Kolleg*innen, indem Person 1 ebenfalls beginnt, nicht zu grüßen. Damit wird sie – wenn auch in einer tendenziell so wohl eher nicht ursprünglich gewünschten Form – zur ‚Gleichen unter Gleichen‘, denn sie verwehrt ebenfalls Anerkennung. In anderer, positiv besetzter Ausprägung passiert dies übrigens auch mit wohlwollenderen Kolleg*innen, denn zu ihnen besteht eine ‚gute Beziehung‘, wie das Ende des genannten Zitats vermuten lässt.

An anderen Stellen im Datenmaterial wird Anerkennung mit Akzeptanz gleichgesetzt. Mohab erzählt z.B:

„Aber ich hab in meinem Praktikum ein bisschen Probleme gehabt, weil uns nicht alle Lehrerinnen akzeptieren. Manche akzeptieren uns und unterstützen uns, manche nicht. Und das war ein bisschen ein Nachteil. (...) Ich habe schon gesehen, dass uns viele Lehrer nicht akzeptieren“ (Mohab 2, S. 1).

In weiterer Folge führt auch Mohab ein Indiz der Nicht-Akzeptanz an, denn auch er wird von einigen Kolleg*innen nicht begrüßt. Zu betonen ist, dass das Grüßen bzw. nicht Gegrüßt-Werden in der Schule in allen Datenformaten

– Gruppeninterviews ebenso wie Einzelinterviews – an mehreren Stellen zu finden ist; es wird als direkter Ausdruck des Verwehrens oder Zugestehens von Anerkennung und Zugehörigkeit wahrgenommen. Alle Personen, die berichten, in der Schule nicht begrüßt zu werden, interpretieren dies insofern als diskriminierenden Akt, als sie vermuten, nicht aufgrund ihrer Charaktereigenschaften oder Persönlichkeit herabgewürdigt zu werden, sondern weil ihnen das Label ‚Flüchtling‘ zugeschrieben wird. Dem ist hinzuzufügen, dass dieses Etikett bereits in der Schule ankommt, noch bevor die damit adressierten Personen erscheinen: Praktika werden im und für den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ entlang formaler Richtlinien und mit entsprechenden Vorinformationen und -gesprächen versehen organisiert; Schulen wissen also bereits vorab, welche Personen zum Praktikum kommen. Dies reproduziert Stigmatisierungen und vermag, wenn auch keinesfalls intendiert, in weiterer Folge und auf individueller Ebene zu Diskriminierungen beizutragen. Person 2 sagt dazu im Gruppeninterview: „Aber es hilft uns auch nicht, weil es steht nicht, dass wir Lehrer und Lehrerinnen sind. Es steht nur, dass wir Flüchtlinge wo unterrichten dürfen“ (Gruppeninterview 2, Person 2, S. 11). Solcherlei Aussagen ernst nehmend, besteht also der dringende Bedarf nach eingehender Reflexion der formalen Rahmenbedingungen des Kurses, die als stigmatisierend wahrgenommen werden. Dem hinzuzufügen ist auch, dass nicht nur für die Praktika, sondern auch für die weiterführende Anstellung im Rahmen eines Sondervertrags auf das Zertifikat mit dem Verweis auf ‚Fluchthintergrund‘ zurückgegriffen werden muss; erst mit der vollständigen Nostrifizierung – also der Anerkennung von zwei Unterrichtsfächern samt der bildungswissenschaftlichen Grundlagen durch eine österreichische Universität – verschwindet der Zusatz ‚mit Fluchthintergrund‘ aus den vorzuweisenden Dokumenten (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.6 – ‚Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen‘).

Auch *Sicherheit* ist ein wesentlicher und sowohl mit Arbeit/Berufung als auch mit Anerkennung verwobener Aspekt, den die befragten Personen auch quantitativ sehr häufig anführen. Sicherheit steht nicht nur für ökonomische Aspekte, sondern auch für Wohlbefinden und Anerkennung im Arbeitskontext. Person A sagt dazu:

„Für mich, ich kann nicht arbeiten an einem Platz, an dem es Stress gibt. Und wenn ich fühle, dass die anderen Leute mich nicht akzeptieren. Das ist eine Katastrophe. Das geht nicht“ (Gruppeninterview 1, Person A, S. 4).

Ähnlich wie in der zu Identität angeführten Passage (siehe oben) – es handelt sich auch um dieselbe sprechende Person – wird hier ein Kriterium eingeführt, das den Verzicht auf Lohnarbeit nach sich zieht, sofern es schlagend wird: Person A möchte nicht in einem Job arbeiten, in dem er*sie von Kolleg*innen nicht akzeptiert, d.h. nicht anerkannt wird. Ein solches Umfeld wird als bedrohlich wahrgenommen – und damit als unsicher. Die Formulierung „Das ist eine Katastrophe. Das geht nicht“ (ebd.) lässt aufgrund der sehr eindringlichen Wortwahl die Interpretation zu, dass die Konsequenz, unter diesen Umständen gar nicht zu arbeiten, eine mögliche Variante darstellt. Von als bedrohlich wahrgenommener Unsicherheit (als Gegenstück zu ersehnter Sicherheit) berichtet auch Lilian. Sie erzählt, sich im Lehrer*innenzimmer der Praktikumsschule nicht immer wohl zu fühlen, weil dort einige Kolleg*innen mit ihrer Anwesenheit nicht einverstanden seien. Begründet würde dies damit, dass es keinen neuen Lehrer*innen an der Schule bedürfe (vgl. Lilian 1, S. 9). Lilian fühlt sich dadurch unerwünscht und fehlt am Platz; die ihr entgegenschlagende negative Stimmung nimmt sie als bedrohlich wahr.

Arbeit/Berufung ist – dies ist den Ausführungen dieses Abschnitts zu entnehmen – gleichsam das zentrale und leitende Motiv in den erhobenen Interviews; dies wieder (!) zu erreichen, ist Dreh- und Angelpunkt der je erzählenden Personen. Der Zertifikatskurs selbst rückt dafür in den Hintergrund, denn er tritt lediglich als Erleichterung auf einem langen und äußerst beschwerlichen Weg zur Wiedererlangung dieses Ziels in Erscheinung. Die kürzeste, wohl aber prägnanteste Zusammenfassung der Gesamtergebnisse zum erhobenen Datenmaterial formuliert Person 3, wenn sie sagt: „Also erstens, wir sind nicht Flüchtlinge, wir sind Lehrer und Lehrerinnen“ (Gruppeninterview 1, Person 3, S. 5).

4 Fazit

Die dichte Beschreibung der Forschungsergebnisse veranschaulicht, wie relevant es ist, die Hintergründe und Meinungen von potentiellen Teilnehmenden zu kennen, um Maßnahmen zur (Arbeits-)Inklusion zu gestalten bzw. diese weiterzuentwickeln. Die Symbolik, welche aus der Auswertung hervorgeht, illustriert die Komplexität und Belastung, die sich durch und rund um die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme ergeben. Das ‚Davor‘ und ‚Danach‘ findet selten Berücksichtigung bzw. hat keinen Platz in der Durchführung von Programmen und Kursen, hat aber Einfluss auf die Teilhabe am Kursgeschehen bzw. den Ablauf und andere, parallel zu berücksichtigende Faktoren: So werden beispielsweise die Auswirkungen der psychi-

schen Belastung, die sich durch plötzliche oder anhaltende Abhängigkeit von Sozialleistungen ergeben, unterschätzt. Personen, die jahrelang unabhängig waren und berufliche Wünsche realisiert hatten, müssen plötzlich und trotz hoher mitgebrachter Qualifikation untätig sein. Das ist auf mehreren Ebenen schwer nachvollziehbar und hat Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit bzw. Motivation. Dies gilt, wie beschrieben, auch für den Spracherwerb, welcher – so scheint es in einigen der rezipierten Passagen – fast alles andere ‚überschattet‘, denn erst Spracherwerb ermöglicht Erwerbstätigkeit. Die bisher erlangte Kompetenz wird dadurch und durch weitere Aspekte unterminiert: Das bisherige Lehrer*innen-Sein gilt nicht mehr als vollwertig, weil formal ein zweites Fach und bildungswissenschaftliche Grundlagen fehlen, Fachbegriffe sich in einer neuen Sprache angeeignet werden müssen oder das, was bisher unterrichtet wurde, anders oder mitunter gar nicht unterrichtet wird. Die Identität *Lehrperson* wird dadurch also in Frage gestellt: War ich Lehrer*in und bin es noch oder muss ich es (wieder) werden?

Die Frage nach Äquivalenz, Zugehörigkeit und Identität zeigt sich auch im nachstehenden Zitat, welches die Erfahrungen aus einer Befragung in ähnlichem Kontext mit Frauen mit Migrationshintergrund darlegt:

„Bei den Gruppendiskussionen sprechen die beteiligten Migrantinnen mittel- und unmittelbar über das, was ihr Leben in der Bundesrepublik Deutschland schwierig und manchmal unerträglich macht: Vorurteile, Stereotypisierungen, Diskriminierungen, Stigmatisierungen, fehlende Anerkennung, verweigerte Zugehörigkeit und der dazugehörige Zwang zu dem Bekenntnis einer eindeutigen und unzweifelhaften Identität“ (Castro Varela 2007, 128).

Auch in formalen Vorgängen, die es zu schaffen und hinter sich zu bringen gilt, sind oben stehende Aspekte omnipräsent. Spannenderweise stellt die Spitze der Abbildung also nicht die Erreichung des Zertifikats dar und auch nicht das Ende des Weges, sondern auf gewisse Art und Weise die Ermöglichung, den Weg Richtung Beruf bzw. Berufung anzutreten. Ob dieser durch den Kurs, welcher häufig als einzige oder zumindest naheliegende Chance gesehen wird, abgekürzt oder erleichtert werden kann, wird von den Teilnehmenden unterschiedlich bewertet.

Die Teilnehmenden nahmen mediale und damit politische Entwicklungen mitunter aktiv wahr und machten aus ihrer Meinung zur Repräsentation des Kurses in diesem Kontext kein Geheimnis. Diese Erfahrungen konnten in den weiteren Umgang mit Medien integriert werden und bedingten unter anderem, dass die Berichterstattung über den zweiten Durchgang massiv limitiert wurde (politische Entwicklungen, die sich für integrationspolitische Maßnahmen verschlechternd auswirken, spielten ebenfalls eine Rolle). Davon

ausgehend wurde auch die Bezeichnung des Kurstitels kritisch bewertet. Hier handelt es sich um einen Aspekt, welcher aus der Förder- und universitätsinternen Logik nicht leicht geändert werden kann, aber durchaus kritisch reflektiert wird.

Das Zusammenspiel aus laufender kritischer Reflexion durch die Begleitforschung und konstantem Austausch mit den Teilnehmenden ermöglicht es, ein klareres Bild über die Lebensrealitäten, die Vergangenheit und (mögliche) Zukunft der Kursteilnehmenden zu erlangen und dies möglichst gut zu begleiten. Eine weiterführende Begleitung des Einstiegs in Beruf und Studium des Zweitfaches sollte gewährleistet sein. Gegen Ende des ersten und zum Beginn des zweiten Durchgangs des Zertifikatskurses stand auf der politischen Agenda allerdings eher sozialpolitischer Kahlschlag, welcher nicht nur die Stimmung unter den Teilnehmenden und damit das Kursgeschehen beeinflusste, sondern sich auch auf den Fortbestand des Kurses und die begleitenden Forschungsaktivitäten an sich auswirkte.

Literatur

- Amin, N. (2000): *Negotiating Nativism: Minority Immigrant Women ESL Teachers and the Native Speaker Construct*. Toronto. (Nicht publizierte Dissertation).
- Bloom, B. S. (Hrsg.) (1956): *Taxonomy of educational objectives: Book 1, Cognitive domain*. New York.
- Buchner, T. (2018): *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15764/pdf/Buchner_Die_Subjekte_der_Integration.pdf [letzter Zugriff: 03.07.2019].
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.) (2016): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn.
- Bundesgesetzblatt I Nr. 41/2019: Sozialhilfe-Grundsatzgesetz, Sozialhilfe-Statistikgesetz, Integrationsgesetz – IntG, Änderung. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/I/I_00514/index.shtml [letzter Zugriff: 03.07.2019].
- Castro Varela, M. d. M. (2007): *Unzeitgemäße Utopien: Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und Gelehrter Hoffnung*. Bielefeld.
- Clarke, A. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden.
- Dausien, B. (1996): *Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Berlin.
- Europäische Kommission (2005): *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*. Brüssel, 1-58. Online unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [letzter Zugriff: 19.05.2019].
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. korrigierte Aufl. Bern.
- Goeke, S. (2016): *Zum Stand, den Ursprüngen und zukünftigen Entwicklungen gemeinsamen Forschens im Kontext von Behinderung*. In: Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn, 37-53.

- Gogolin, I. (2010): Stichwort Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 529-547.
- Goodley, D. (2014): Dis/Ability Studies. Theorising Disablism and Ableism. London/New York.
- Gramsci, A. (1991-2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Band 1-9. Hamburg.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main.
- Koenig, O. (2014): Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Wiesbaden.
- Kremsner, G. (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn.
- Kremsner, G. (2018): Der babylonische Turm und seine Grundfesten: Überlegungen zum Kommunizieren und Artikulieren im Kontext der Konstruktion von „Anderen“. In: Krause, S., Proyer, M. & Koenig, O. (Hrsg.): Gesellschaften/Welten/Selbst im [Um]Bruch. Wien, 65-82. Online unter: <https://uscholar.univie.ac.at/view/o:706380> [letzter Zugriff: 07.02.2019].
- Kremsner, G., Buchner, T. & Koenig, O. (2016): Inklusive Forschung. In: Hedderich, I., Hollenweger, J., Biewer, G. & Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 645-649.
- Kremsner, G. & Proyer, M. (2019): Doing Inclusive Research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖZS), Sonderheft „Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit zwischen Anspruch und Realität“ (Beitrag angenommen).
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Weinheim.
- Lehner, S. (2017): Rhetorik der Angst am Beispiel der ‚Identitären‘. Zur Konstruktion von Bedrohungen, Krisen und Gefahren. In: Goetz, J., Sedlacek, J. M. & Winkler, A. (Hrsg.): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen ‚Identitären‘. Hamburg, 133-166.
- Maskos, R. (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: Inklusion Online, 2, o.S. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260> [letzter Zugriff: 16.03.2016].
- Mecheril, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach, 25-53.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Niedrig, H. (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, N. & Knappik, M. (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld, 69-86.
- Nind, M. (2014): What is Inclusive Research? London/New Delhi/New York/Sydney & Bloomsbury.
- Paul, R. & Elder, L. (2006): The Thinker's Guide to the Art of Socratic Questioning. Dillon Beach.
- Plutzar, V. (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In: Cölfen, H. & Januschek, F. (Hrsg.): Flucht_Punkt_Sprache. Duisburg, 109-133.
- Regierungsprogramm 2017-2022: Zusammen. Für unser Österreich. O.O., 1-179. Online unter: https://www.wienerzeitung.at/_em_datan/_wzo/2017/12/16/171216_1614_regierungsprogramm.pdf [letzter Zugriff: 07.02.2019].
- Resch, K., Kremsner, G., Proyer, M., Pellech, C., Studener-Kuras, R. & Biewer, G. (2019a): Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Lehrkräften am Beispiel eines Zertifikatskurses der Universität Wien. In: Blättel-Minck, B., Noack, T., Onnen, C. & Stein-Redent, R. (Hrsg.):

- Flüchtigkeiten: Sozialwissenschaftliche Debatten. 2. Band der Schriftenreihe "Sozialwissenschaften und Berufspraxis". Wiesbaden, 176-190.
- Resch, K., Terhart, H., Kremsner, G., Pellech, C. & Proyer, M. (2019b): Ambivalenzen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen von international ausgebildeten Lehrkräften (mit Flüchterfahrung) in Österreich unter Berücksichtigung europaweiter Entwicklungen. In: Sozialwissenschaftliche Rundschau, 3 (Beitrag angenommen).
- Riemann, G. (2003): A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction into "Doing Biographical Research". In: Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 4, H.3, o.S. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/666/1440> [letzter Zugriff: 21.05.2019].
- Schmölz, A. (2018): Enabling co-creativity through digital storytelling in education. In: Thinking Skills and Creativity, 28, 1-13. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.002> [letzter Zugriff: 21.05.2019].
- Schütze, F. (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, E. (Hrsg.): Erzählforschung. Stuttgart, 568-590.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3, 283-293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M. & Günther, R. (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, 78-117.
- Spivak, G. C. (2007): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien.
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. (2015): Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden.
- von Unger, H. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.

2. Reflexion der Kursinhalte aus Sicht der Lehrenden

Wie man in die Pädagogik einführen und dabei selber viel lernen kann! Bildungswissenschaftliche Grundlagen in der Lehrer*innenbildung für Lehrpersonen mit Fluchthintergrund

Ich stelle im Folgenden meine Erfahrungen mit Modul 1 des Zertifikatskurses in der Form zusammen, dass sowohl mein Verständnis der Aufgabe des Einführens in theoretische Grundlagen der Bildungswissenschaft als auch der Wandel meines Problembewusstseins für diese Vermittlungsaufgabe kenntlich wird.

1 Du sollst Dir kein Bildnis noch Gleichnis machen – wider die Verbesonderung

Theoretische Grundlagen der Bildungswissenschaft sind in der Lehrer*innenbildung im Allgemeinen nicht willkommen. Sofern Studierende überhaupt geneigt sind, ‚der Pädagogik‘¹ einen Stellenwert im Lehramtsstudium zuzubilligen und nicht vor allem die fachlichen und fachdidaktischen Studien für relevant halten, erwarten sie von ‚der Pädagogik‘ eher Ratschläge für in der Schulpraxis zu erwartende Disziplinprobleme, für erfolgreiches Unterrichten, für den Umgang mit Eltern u.ä. und streben nach Erfahrungen in der „Praxis“, die als der eigentliche Lernort angesehen wird (vgl. Schrittmacher, Malmberg, Mateus-Berr & Steger 2014). Nicht sehr viel anders dürfte es den Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses ergangen sein. Da sie eigene Unterrichtserfahrung mitbringen, galt das Interesse der besonderen Situation, die sie als Lehrpersonen in Österreich zu erwarten hatten. Zunächst aber mussten sie sich in Modul 1 mit „bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ beschäftigen, was ihren Neigungen und Erwartungen anfangs möglicherweise so gar nicht entsprach. Worauf hatte ich mich überhaupt gefasst zu machen? Auf Kolleginnen und Kollegen, denn sie waren in ihren unterschiedlichen Heimatländern wie ich im Lehrberuf tätig. Sie mussten alles hinter sich lassen und sollten nun die Chance für einen neuen Anfang bekommen. Obwohl

¹ Die Anführungszeichen markieren das Alltagsbewusstsein bzw. die Alltagssprache.

– unvermeidlich – schon im Titel des Zertifikatskurses die Zielgruppe als eine besondere angesprochen wird und durch das Kursangebot selber eine Auszeichnung gegenüber anderen Menschen mit Fluchthintergrund erfährt, hatte ich mir vorgenommen, jegliche Verbesonderung zu vermeiden und Lehre in derselben Weise anzubieten, wie an der Universität sonst auch. Auch bei anderen universitären Lehrveranstaltungen ist Sensibilität für die Aufnahmefähigkeit und -bereitschaft am Platz, aber dennoch können anspruchsvolle Fragen nicht verniedlicht werden, um – wie oftmals gefordert – den Intellekt der Studierenden nicht zu strapazieren! Warum sollte ich diese Zielgruppe nicht genau so ernst nehmen? Zudem war ja auch das Curriculum hinsichtlich der Lehrziele ganz in Analogie zu dem „normalen“ Curriculum gestaltet.

2 Das (bunte) Vorverständnis ist notwendiger Ausgangspunkt der Verständigung

Es sollte keine Schwierigkeit sein in ‚die Pädagogik‘ einzuführen: Man trifft doch bei jedem Menschen *Vorstellungen über Pädagogik* an, die er oder sie aus eigener passiver oder aktiver Erziehungserfahrung gewonnen hat! So konnte denn auch Friedrich Schleiermacher an den Beginn seiner Vorlesung aus dem Jahre 1826 den seither viel zitierten und vielfältig interpretierten (vgl. z.B. Schurr 1975) Satz stellen: „Was man im Allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“ (Schleiermacher 1959, 36). An diese Voraussetzung müsste man doch auch bei den Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses ansetzen können! Freilich können die damit verbundenen Vorstellungen in die unterschiedlichsten Richtungen gehen! Während die Eine an Kleinkinderziehung denkt, erinnert sich der Andere an erfreuliche oder unerfreuliche Erfahrungen aus der Schulzeit, die Nächste an eine Situation in der Erwachsenenbildung und eine Weitere hat die schon erfahrene oder künftige Lehrer*innenrolle vor Augen. Denkt man die unterschiedlichen Herkunftskulturen dazu, dann sind die verschiedenen Vorerfahrungen und Vorverständnisse von Pädagogik nicht bloß individueller Natur, sondern auch kulturell geprägt, im konkreten Fall durch unterschiedliche Herkunftskulturen von Syrien, Iran, Irak, Tadschikistan bis Tschetschenien. Grundsätzlich ist das Vorverständnis der geradezu notwendige Ausgangspunkt, an dem Verständigungsbemühungen ansetzen müssen. Doch welche Richtung sollen solche Verständigungsbemühungen einschlagen? Sollen sie sich ausschließlich an den Erwartungen der Teilnehmer*innen orientieren und müssen daher zunächst diese ermittelt werden? Besteht die Aufgabe darin, von diesem Vorverständnis her zu einer (wissenschaftlichen) Theorie zu gelangen? *Kann*

man diesen unterschiedlichen Zugängen eine allgemeine Basis geben (vgl. Pongratz 2010) und wenn ja, auf welche Weise? *Muss* man ihnen eine allgemeine Basis geben, – wenn man weiß, dass auch wissenschaftliche Theorien heute plural sind?!

3 Bloßes Meinen durch die Suche nach Begründungen zu ersetzen ist Aufgabe der Wissenschaft

Man *kann* versuchen, den unterschiedlichen Zugängen eine gemeinsame Basis zu geben. Eine solche Suche nötigt jedenfalls zu reflexiver Distanz und erlaubt keine bloße Bestätigung der Vormeinungen: Distanz, in der man des unterschiedlichen Sprachgebrauchs (Sozialisation, Enkulturation, Lernen, Erziehung, Entwicklung, Unterricht, Information, Bildung...) gewahr wird; Irritation, weil man entdeckt, dass man von impliziten oder expliziten normativen Orientierungen ausgeht, die nicht allgemein geteilt werden; Wahrnehmung von Differenzen in den Vorstellungen, mit welchen Maßnahmen diese Ziele erreicht werden können und welche dafür mutmaßlich hinderlich sind. Wenn zu den Ansprüchen an pädagogische Professionalität eine gute Verankerung im theoriefundierten pädagogischen Diskurs und Reflexionsfähigkeit gehören (vgl. Schrittmesser 2009), dann ist damit auch die Latte für die Einführung in bildungswissenschaftliche Grundlagen gelegt. Will man nicht bei einem falschen Verständnis von Pluralität stehen bleiben, wonach sich eben jede*r mit einigem Recht ihre*seine pädagogische Wirklichkeit konstruiert, dann kann genau an dieser Stelle ein fruchtbares Nachdenken über „Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen“ (Universität Wien 2014, 4), wie es im BA-Curriculum für das Lehramtsstudium heißt, beginnen. Das Curriculum fordert genau dies ein, wenn es die Erwartung ausspricht, dass Studierende „ihre eigene Studien- und Berufsperspektive im Spannungsfeld von persönlichen Absichten, professionellen Herausforderungen und gesellschaftlicher Verantwortung wissenschaftlich fundiert zu reflektieren“ (ebd., 7) hätten. Dieser Eintritt in wissenschaftliches Nachdenken über Pädagogik, der zu begrifflicher Klarheit bei der Rede von „pädagogischem Handeln“ auffordert, das Ausweisen der Begründung für Zielvorstellungen einfordert und nach der empirischen Evidenz für die mit pädagogischen Maßnahmen verbundenen Wirkungsannahmen fragt, bleibt unvermeidlich den geschichtlichen, räumlichen und sprachlichen Voraussetzungen der mitgebrachten Auffassungen von Pädagogik verbunden! Unvermeidlich stößt man dabei auf die Frage der *Rechtfertigung* normativer Erwartungen ebenso wie auf Annahmen über *Wirkungen* pädagogischer Maßnahmen (vgl. Schäfer 2005). Das gibt Gelegenheit, auch auf die unterschiedlichen forschungsmethodischen An-

sprüche an die Klärung solcher Fragen in einem späteren Modul zu verweisen. Doch dieser Reflexionsstand gegenwärtiger Bildungswissenschaft kann nicht einfach mitgeteilt werden, auch wenn seitens der Studierenden große Bereitschaft bestünde, jegliche Mitteilung fester Wissensbestände als verbindlich anzunehmen. Weder darf die mitgebrachte Vertrautheit mit bestimmten Vorstellungen von Pädagogik als irrelevant übersprungen werden, noch darf „das wissenschaftlich begründete Wissen und Urteilen letztlich ein Fremdkörper auf einem dauerhaft maßgeblichen Bodensatz ganz anders gewonnener Grundüberzeugungen“ (Ruhloff 2009, 71) bleiben, noch soll „es unmerklich die Färbung von Selbstverständlichkeit“ annehmen, „die eine Spezifik wissenschaftlichen Wissens entstellt und vergessen macht“ (ebd.). „Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen und sie durch Begründungszusammenhänge zu ersetzen“ (ebd.) ist der Grundzug von Wissenschaftlichkeit – und die hochschuldidaktische Herausforderung, auch und gerade mit dieser ungewohnten Zielgruppe.

4 Polylogisches Lehren braucht Zeit

Es ist nicht schwierig in die Pädagogik einzuführen, wenn man *genug Zeit* hat, sich auf die Vielfalt von Vorverständnissen genauer einzulassen, ja, ihr zunächst einmal zur Sprache zu verhelfen. Selten zuvor ist mir in der universitären Lehre die Brisanz der *temporalen Eigenstruktur von Bildung* (vgl. Dörpinghaus 2008) so bewusst geworden. Inkludierende Vorbereitung auf den Lehrberuf in Österreich darf Inklusion nicht so verstehen, als ginge es nur darum, den Stand europäischer bildungswissenschaftlicher Reflexion und österreichischer Schulkultur zu vermitteln, als wäre dies die anzustrebende Norm und als kämen die Studierenden resp. Lehrpersonen nicht ihrerseits aus diversen pädagogischen Traditionen und Schulkulturen. Die Pluralität ist radikaler als zumeist angenommen: Weder kommen alle Teilnehmer*innen aus dem arabischen Raum, noch dürfte dieser als einheitlich verstanden werden; die sprachliche-religiöse-kulturelle Herkunft ist vielfältig. Es ist also – soweit unter den gegebenen Rahmenbedingungen möglich – nicht eine traditionsfreie, gar europäisch-überlegene pädagogische Wissenschaft zu vermitteln, auch wenn man möglicherweise bei den ‚Integrationswilligen‘ auf große Bereitschaft stoßen würde, alles anzunehmen, was den erhofften Wiedereinstieg in den Lehrberuf und damit die Wiedererreichung wirtschaftlicher Selbstständigkeit begünstigt. Vielmehr ist eine *polylogische Lehre* anzustreben, ein echter Austausch in gegenseitiger Anerkennung, als Boden wechselseitiger Horizonterhellung und Horizonterweiterung (vgl. dazu auch Wimmer 2004). Das Aufgreifen dieser Grundidee interkultureller Philosophie begrün-

det sich nicht im ambivalenten Gedanken der Anerkennung, der die Gefahr in sich trägt, vor allem das bei anderen anzuerkennen, was unseren Erwartungen entspricht und sie ungewollt wieder zu verbessern. Es leitet sich vielmehr aus der Sorge um blinden Universalismus ab, d.h. naiv eurozentristisches und unhistorisches pädagogisches Denken zu tradieren, muss aber auch einem relativistischen Partikularismus entgegentreten, wonach jede Meinung in irgendeiner Hinsicht berechtigt wäre. Diesen Weg in einer Einführungsvorlesung zu gehen, bedeutet auch, sich auf eine Gratwanderung einzulassen, weil man nicht die Sicherheit vermittelt, die vielfach gerade angehende Lehrpersonen erwarten, die Teilnehmenden aber auch nicht in unbegründeter Selbstsicherheit belassen kann, sondern auf ein Berufsleben mit unabgeschlossenen, ja vielleicht unabschließbaren Problemlösungen einstimmen will. Mag sein, dass das das Sicherheits- und Orientierungsbedürfnis irritiert – aber muss nicht auch Irritation gewagt werden, wenn es um das Anstoßen von Lernprozessen geht (vgl. Meyer-Drawe 2005)?!

Literatur

- Dörpinghaus, A. (2008): Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 15, H.1, 42-45. Online unter: <http://www.diezeitschrift.de/12008/doerpinghaus.htm> [letzter Zugriff: 15.07.2018].
- Meyer-Drawe, K. (2005): Anfänge des Lernens. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim, 24-37 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49).
- Pongratz, L. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn/München/Wien & Zürich.
- Ruhloff, J. (2009): Gefährdende Momente. Vom Einführen in die Pädagogik. In: Kubac, R., Rabl, Ch. & Sattler, E. (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze Theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg, 70-77.
- Schäfer, A. (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel.
- Schleiermacher, F.D.E. (1959): Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1959, 36-243.
- Schrittesser, I. (Hrsg.) (2009): Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären Lehrerbildung. Frankfurt/New York & Wien.
- Schrittesser, I., Malmberg, I., Mateus-Berr, R. & Steger, M. (Hrsg.) (2014): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien.
- Schurr, J. (1975): Schleiermachers Theorie der Erziehung. Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826. Düsseldorf.
- Universität Wien (2014): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Mitteilungsblatt Studienjahr 2013/2014 - Ausgegeben am 27.06.2014 - 39. Stück. Wien, 1-14. Online unter: https://www.univie.ac.at/mtbl02/2013_2014/2013_2014_195.pdf [letzter Zugriff: 15.07.2018].
- Wimmer, F.M. (2004): Interkulturelle Philosophie. Wien.

„Dass ich Lehrerin bin, das habe ich auf eine recht eigene Art ganz vergessen gehabt!“ Lehren und Lernen im Kontext von Flucht und Neubeginn

Überall geht ein früheres Ahnen dem späteren Wissen voraus (Humboldt).

Konzeption, theoretischer Hintergrund und Zielsetzung des Moduls Entwicklung und Bildung

Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen dieses Moduls lagen in der Auseinandersetzung mit kindlichen Entwicklungsprozessen im Kontext von schulischem Lernen in der Sekundarstufe. Im Fokus standen dabei sowohl die Vermittlung und das Kennenlernen theoretischer Konzepte kindlicher Entwicklung als auch die Frage nach der Bedeutung von Emotionen und Beziehungserfahrungen für Lern- und Entwicklungsprozesse. Inhaltliche Querschnittsthemen waren dabei spezifische Überlegungen zur Auseinandersetzung mit Bedingungen des Lehrens und Lernens aus bildungswissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Sicht mit besonderem Fokus auf Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung.

Ich unterrichte im Themenfeld Entwicklungspsychologie nun schon seit geraumer Zeit, meist mit teilflexibler inhaltlicher, didaktischer und struktureller Ausrichtung, sodass sowohl die Zielsetzung des spezifischen Ausbildungslehrganges als auch die Individualität der jeweiligen Fortbildungsgruppe ausreichend Platz finden kann. Der ‚kleinste gemeinsame konzeptionelle Nenner‘ liegt für mich dabei auf dreierlei Gesichtspunkten:

- Einer inhaltlichen Positionierung von Entwicklungspsychologie, die an aktuellen Forschungsergebnissen angelehnt und an psychoanalytischen Theorien zur kindlichen Entwicklung orientiert ist,
- einem didaktischen Dialog, in dem sich referierendes Vortragen, Kleingruppenarbeit und die Auseinandersetzung mit Texten und Praxisbeispielen abwechseln und
- biographischem Nachdenken der Teilnehmer*innen über eigene Lern- und Lehrerfahrungen und damit verbundenen Emotionen und Erinnerungen.

Diese strukturellen Elemente bilden die tragenden Säulen meines Lehrkonzepts und bedingen im günstigsten Fall ein aufeinander bezogenes Verstehen von Theorie, Forschung und Praxis, das die vielschichtige Bedeutung psychodynamischen Geschehens für kindliche Lern- und Leistungsprozesse transparenter und für die pädagogische Praxis zugänglicher machen soll.

Ergänzend dazu sind meiner Erfahrung nach noch zwei weitere Aspekte für das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen von hoher Relevanz:

- In Anlehnung an Salzberger-Wittenberg (1997) das Wahrnehmen und Einbeziehen jener Gefühle, die bei Lehrenden und Studierenden gerade zu Beginn des Unterrichtens spürbar sind und die das Zustandekommen des gemeinsamen Arbeitsbündnisses wesentlich beeinflussen;
- die Bedeutung von Beziehungserfahrungen und dem damit verbundenen Erleben von sich und der Welt, die u.a. auch für die Aufnahme von sowohl kognitiven als auch sozialen Lerninhalten entscheidend sind.

Ein kurzer Ausschnitt aus einer Unterrichtssequenz gibt im Folgenden Einblick in den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess im Modul und zeigt, wie dicht theoretische Überlegungen, Praxiserfahrungen und Emotionales auch hier im Zertifikatskurs miteinander verwoben waren.

1 Über das Beginnen, verborgene Ängste und die Notwendigkeit, im Unterricht über Emotionen zu sprechen

Die englische Psychoanalytikerin Salzberger-Wittenberg forscht an der Tavistock Clinic in London seit vielen Jahren zur Bedeutung von emotionalem, psychodynamischem Geschehen im Kontext der Fortbildung von Pädagog*innen und weist in zahlreichen Publikationen darauf hin, dass gerade zu Beginn von Prozessen des Lehrens und Lernens eine Fülle an bewussten und unbewussten Gefühlen sowohl auf Seite der Lehrperson als auch auf jener der Schüler*innen spürbar sind. Diese werden in Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen deutlich und können zum Verstehen psychodynamischen Geschehens in Lernprozessen hilfreich sein. „Es gehört zum Wesen des Beginns, dass wir den Weg vor uns nicht kennen und zwischen erregtem Staunen und banger Spannung schwanken, wenn wir ihn betreten“ (ebd., 19). „Zweifel und Befürchtungen“, so Salzberger-Wittenberg, sind „ein wesentlicher Bestandteil des Beginns“ (ebd.).

So begann ich auf theoretischer Ebene erste Überlegungen über den Zusammenhang von psychodynamischem Geschehen und Lernprozessen (vgl. Gerspach 2018) im Unterricht vorzustellen, um in der nächstfolgenden Einheit mit den Teilnehmer*innen dazu ins Gespräch zu kommen.

Das Besprechen von Gefühlen im Unterricht – im Speziellen von Gefühlen der Lehrperson – war für die Teilnehmer*innen ungewohnt und das Nachdenken über emotionale Befindlichkeiten und Beziehungserfahrungen im Klassenraum recht neu. Alle Studierenden waren jedoch offen, sich auf diese Art des Nachdenkens und Lernens einzulassen.

Insbesondere als ich darauf aufmerksam machte, dass viele der Gefühle, die sie bei sich wahrnehmen, mit ziemlicher Sicherheit auch manche der Kinder, die sie aktuell in ihrem Praktikum begleiteten, beschäftigen und dass diese Emotionen somit Teile des Lernprozesses sind und hemmenden, aber auch förderlichen Einfluss haben können. Diese Form der Selbstreflexion eröffnet für uns die Möglichkeit, das Verhalten von Schüler*innen aus einer erweiterten Perspektive zu verstehen und beim Unterrichten darauf Rücksicht zu nehmen.

2 Über die Erschütterung von Erinnerung, den Verlust von beruflichem Selbstverständnis und Erfahrungen von Flucht und Migration

Ich plante in weiterer Folge einen Text von Rüdi (2001) zur Interaktion von Schüler*innen und ihren Lehrer*innen vorzustellen und ermunterte die Studierenden ihre Erfahrungen mit Schüler*innen, die sie als Professor*innen in den Gymnasien und Sekundarstufen ihrer Heimatländer gemacht hatten, zu erzählen.

Eingedenk meiner Erfahrungen aus anderen Lehrveranstaltungen mit diesem Arbeitsformat ging ich davon aus, dass dies den Studierenden als Arbeitsauftrag leicht fallen und zu anregenden Diskussionen führen würde – zumal die Teilnehmer*innen, so meine Annahme, dadurch auch die Gelegenheit hatten, ihre eigenen Lehrerfahrungen einzubringen, an Vertrautes anzuknüpfen und im Modul aus der ‚Schüler*innenposition‘ heraustreten zu können. Die Schilderung von Unterrichtserlebnissen aus dem Blickwinkel der Lehrer*innenrolle würde es ermöglichen – so meine didaktische Idee –, Lern- und Lehrprozesse und damit verbundene Beziehungserfahrungen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und differenziert zu verstehen. In unserem Modul verlief dies jedoch anders als erwartet: Die Studierenden beantworteten meine Frage und mein Ersuchen, aus ihrer Lehr-Praxis zu erzählen, wohl bemüht und engagiert, jedoch meist mit der Schilderung von Erfahrungen, die sie selbst als Schüler*innen mit ihren Lehrer*innen gemacht hatten.

Zaghaft, fast stockend, erzählten zwei Teilnehmerinnen von einzelnen Erlebnissen als Lehrerin, dies allerdings meist im Zusammenhang mit Aktivitäten

bei Sportveranstaltungen. Die Mehrzahl der Studierenden berichtete jedoch, dass sie sich *nicht mehr genau erinnern* könnten, da dies schon lange her sei und sie viel besser wüssten, wie es ihnen als Schüler*innen ergangen war. Ich meldete den Teilnehmer*innen in diesem Zusammenhang rück, dass ich dies für ein interessantes Phänomen hielt, insbesondere, da ja allen klar war, dass erstens die Erinnerungen an die eigene Schulzeit noch länger zurücklägen und zweitens die Erinnerungen, die sie als Lehrer*innen gemacht hatten, an sich vorhanden sein müssten und diese Erfahrungen ja auch *„nicht einfach verschwinden“*.

Ich erzählte den Teilnehmer*innen, dass ich schon des Öfteren während unserer gemeinsamen Arbeit im Modul – meist dann, wenn ich sie auf ihre Rolle als Lehrer*innen in ihren *„alten Schulen“* ansprach – den Eindruck hatte, sie würden sich zurückziehen. Als ob sich *eine stille unsichtbare Distanz aufbauen würde* und die *spürbare zugewandte Anwesenheit im Raum verblassen würde*; als ob sich in diesen Momenten ein *voller Unterrichtsraum mit Studierenden in einen leeren Raum mit Menschen verwandelte* und wir mit diesen Fragen so etwas wie ein Tabuthema berührten. *Als ob jemand plötzlich im Anwesend-Sein abwesend wird; in einem Bus sitzend am Reiseziel ankommt, ohne je auszusteigen.*

In diesen Worten beschrieb ich die Bilder und Empfindungen, die in mir auftauchten, während die Teilnehmer*innen sehr präsent meinen Ausführungen zuhörten. Da rief plötzlich einer der Teilnehmer*innen laut nach vorne zu mir und andere ergänzten beherzt:

- *„Ja sicher, so ist doch unsere Realität. Wir haben alles verloren! Auch unser Lehrer-Sein, unseren Beruf, unseren Status, unseren beruflichen Erfolg. Wir sind keine Lehrer mehr, keine richtigen! Wir sind jetzt Flüchtlinge und Migranten, viel mehr noch, als wir je Lehrer waren! Deshalb erinnern wir uns nicht.“*
- *„Ich muss für meine Familie sorgen, Lehrer war ich in einem früheren Leben, jetzt muss ich Geld verdienen.“*
- *„Die Lehrerin in mir, die von damals, die ist in Wahrheit eigentlich nie hier angekommen.“*
- *„Wir können vielleicht gar nicht mehr unterrichten, wir haben alles verlernt. Der Krieg hat uns zerstört. Und wir sind gestört! Das sagt man von uns! Flüchtlinge aus dem Krieg sind das immer: traumatisiert und gestört. Auch wir hier. So in diesem Zustand können wir wahrscheinlich gar nicht mehr unterrichten!“*

Ich war von diesen – wenn auch mit leicht humorigem Unterton – mir zugerufenen Bemerkungen zutiefst berührt und erschüttert. Vor dem Hintergrund dieser plötzlich herausgerufenen inneren Annahmen über sich und ihre Lebenssituation begann ich, auch meine Gegenübertragungsempfindungen noch einmal zu reflektieren und in Hinblick auf ihre mögliche Bedeutung im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis und der Identität der Teilnehmer*innen zu überdenken. Dabei fand ich mich – wie bereits öfters in diesem Modul – neuerlich in einer Situation, in der ich nur recht wenig Wissen darüber hatte, wie bzw. in welcher Hinsicht ich den nächsten Unterrichtsschritt setzen musste, damit der Lernfortgang im Modul seine positive Fortsetzung beibehalten konnte.

3 Über die Wiederentdeckung von Identität und Selbstverständnis als Lehrer*in im Verlauf von Entwicklungs- und Bildungsprozessen

Mit diesen gemeinsamen Lehr- und Lernerfahrungen im Hintergrund gingen wir eine Woche später in den nächstfolgenden Modulblock, der – wie schon länger mit den Teilnehmer*innen besprochen – dem Thema von Trauma und Traumatisierung im Rahmen kindlicher Entwicklungsprozesse zugeordnet war.

Ich referierte unter anderem Konzepte zur Genese und Diagnose von Traumafolgestörungen (vgl. Streeck-Fischer 2014; Bogyi 2006) bei Kindern und Jugendlichen und skizzierte Möglichkeiten traumapädagogischer Interventionen und Therapie nach Weiss (2014). Dabei besprach ich in Anlehnung an Terr (1995) die Unterscheidung in verschiedene Typen von Traumata und erläuterte dazu Praxisbeispiele aus dem Alltag meiner Familienberatungstätigkeit.

Ich verwies aber auch auf die Forschungsarbeiten von Ottomayer (2013), der in seinen Publikationen unter anderem darauf hinweist, dass das Erleben von sehr bedrohlichen Erfahrungen nicht immer und notwendigerweise mit Traumatisierungen einhergehen muss und beim Vorhandensein emotional ausreichend haltender Beziehungen sowie bestimmter innerer und äußerer Protektoren, eine gelingende Bewältigung und gesunde Verarbeitung auch von sehr angstzeugenden Situationen möglich ist. Ich erläuterte, dass Erfahrungen von Krieg, Flucht und Migration also nicht per se zu Traumatisierung, seelischen Schädigungen und Erkrankungen führen müssen.

Während meines Vortrags wurde es tief still im Raum und die Präsenz und unmittelbare Aufmerksamkeit der Gruppe war deutlich zu spüren. Als ich in weiterer Folge begann, auf Publikationen Anna Freuds (1987) zu verweisen, die in ihren Studien zu Kriegskindern in London während des Zweiten Welt-

kriegs zeigte, dass Kinder trotz Erfahrungen von Flucht und Verfolgung seelisch gesund aus dieser Zeit herausgegangen sind, begann unter den Teilnehmer*innen wuselige Unruhe aufzukommen. Ich wurde ersucht, diese Konzepte und Studien immer wieder aufs Neue zu erklären. Dabei merkte ich die starke emotionale Berührung, die bei manchen Mitgliedern der Gruppe aufkam, bis schließlich laut über jedes Gemurmel hinweg von einer Teilnehmerin die Frage an mich gestellt wurde, ob man somit aus wissenschaftlicher Sicht davon ausgehen könnte, *„dass sie, die Teilnehmer*innen dieser Zertifikatsausbildung, unter Umständen gar nicht alle traumatisiert sind“, „sie keine Schädigungen davongetragen haben“* und unter Umständen *„nicht schwer gestört“* sind. *„Meinen Sie denn, es könnte sein, dass wir trotz Kriegserleben, Flucht und Asylverfahren genauso gesund sein könnten wie früher? Also genauso stark und seelisch intakt, wie wir das in unseren früheren Zeiten im Arbeitsleben zu Hause waren?“*

Gespannt warteten alle auf meine Reaktion, zu der ich einerseits natürlich keine durchdachten Unterlagen in meiner Vorbereitung hatte und andererseits im selben Moment um die Verantwortung und das hohe Maß an Bedeutung wusste, das die gesamte Gruppe in meine Antwort legen würde: *„Ich bin sicher“*, sagte ich, *„dass Sie Ihre Kraft, Ihre Zuversicht und Ihre Gesundheit durch die Erfahrungen, die Sie machen mussten, auch stärken konnten, auch wenn ich aber natürlich nicht in der Lage bin, diese Frage seriös und für alle Ihre individuellen Lebenssituationen entsprechend beantworten zu können. Ich kann aber aus meinen bisherigen Erfahrungen mit Ihnen in diesem Modul sagen, dass ich den Eindruck habe, dass Sie sich Ihre berufliche Gewordenheit und Kompetenz sowie Ihre Identität als lehrende und lernende Personen bewahrt haben und ich den Eindruck habe, dass Sie Ihr Selbstverständnis als Lehrer*innen bei sich wiedergefunden haben. Aus meiner Perspektive gesprochen, sogar dabei sind, dies zu stärken und zu bereichern!“*

Ich bemerkte, mit welcher aufmerksamer Stille die Teilnehmer*innen meinen Worten zugehört hatten, ohne jedoch genau einschätzen zu können, welche Reaktionen darauf folgen würden. Nach ein paar Momenten ergriff eine der Teilnehmerinnen die Hand ihrer Sitznachbarin und rief: *„Ja! Stimmt, wir sind ja alle Lehrer, irgendwie habe ich das auf eine recht eigene Art ganz vergessen gehabt!“* Unter den Teilnehmer*innen begann daraufhin eine Art gemeinsamer Gruppendialog, der aus einer Mischung von Ausrufen, lautformulierten Gedanken und leichtfühligem Herumscherzen bestand: *„Jetzt habe ich mich als Ganzes wiedergefunden! „Ich BIN ja Lehrerin! Schon ganz lang! Das war weg, bei vollem Wissen untergetaucht! Wie in einer anderen Welt!“ „Jetzt erst sind wir sozusagen wieder ganz da!“ „Ganz sind wir und nicht gestört!“*, rief einer der Teilnehmer, mit einer Geste seiner Hände dabei nach

oben streckend und einer emotionalen Mischung aus Stolz und Erleichterung, die mich an den Siegesjubiläum beim Gewinn einer Sportveranstaltung erinnerte. „Am besten wäre es jetzt, glaube ich“, wandte sich eine Teilnehmerin an mich, „wir könnten jetzt alles noch einmal lernen, denn ich habe das Gefühl, jetzt ist die Last weg und wir können uns viel mehr merken und besser verstehen!“

Der französische Psychologe Camilleri (1990) beschreibt Identitätsentwicklung als einen „dynamischen Prozess, welcher lebenslang die verschiedenen Lebenserfahrungen des Individuums zu integrieren trachtet“ (ebd., 78). „In dem“, so die Schweizer Psychoanalytikerin Pedrina (1999), „verschiedene interaktionelle Situationen, verschiedene Aspekte der Identität anregen, die nicht bloß nebeneinander existieren, sondern sich zu einem mehr oder weniger kohärenten funktionellen Ganzen organisieren“ (ebd., 54).

Diese theoretischen Ausführungen und in weiterer Folge auch die Theorien Eriksons zu Identität und Lebenszyklus (1959) bildeten dann die weitere inhaltliche Basis, mit der wir uns in den weiteren Moduleinheiten beschäftigten und in denen sowohl die Studierenden als auch ich immer wieder überrascht und berührt waren, wie nahe Lehren und Lernen, das Nachdenken über Erfahrungen im Unterricht und eigenes biographisches Erleben in der Professionalisierung von Lehrer*innen beisammen liegen und einander bedingen.

Ich möchte auf diesem Weg den Teilnehmer*innen dieses Zertifikatskurses herzlich dafür danken, dass sie mir in diesem Fortbildungsmodul mit ihrem Engagement, ihrer Offenheit und ihrem Vertrauen, sowohl Einblick in das Unterrichten, Lehren und Lernen in anderen Ländern gegeben haben als auch ihre Erfahrung aus ihren langen Reisen der Flucht und Migration in den Lernprozess eingebracht haben und mir dadurch großartige Lehrer*innen waren.

„Die Wechselwirkung von äußerer, sich verändernder Realität und die Antwort der inneren – sich notwendigerweise ebenfalls verändernder – Realität beeinflusst alte und konstituiert neue innere Strukturen“ (Kothe-Meyer 1999, 74).

Literatur

- Bogyi, G. (2006): Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen. In: Steinhardt, K., Büttner, Ch. & Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 15. Frankfurt, 39-56.
- Camilleri, C. (1990): *Stratégies identitaires*. Paris.
- Erikson, E. H. (1959): *Identität und Lebenszyklus*. Berlin.

- Freud, A. & Burlingham, D. (1987): Kriegskinder: Berichte aus den Kriegskinderheimen "Hampstead nurseries". Bd. 2. 1939-1945. Frankfurt.
- Gerspach, M. (2018): Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Stuttgart.
- Kothe-Meyer, I. (1999): Ich-Funktionen und Ich-Identität im Wechsel von Sprache und kulturellem Raum. In: Pedrina, F., Saller, V., Weiss, R. & Würzler, W. (Hrsg.): Kultur, Migration, Psychoanalyse. Stuttgart, 71-99.
- Ottomayer, K. (2013): Die Behandlung der Opfer: Über unseren Umgang mit dem Trauma der Flüchtlinge und Verfolgten. Stuttgart.
- Pedrina, F. (1999): Identitätsentwicklung in einer Welt der Begegnung. In: Pedrina, F., Saller, V., Weiss, R. & Würzler, W. (Hrsg.): Kultur, Migration, Psychoanalyse. Stuttgart, 45-71.
- Rüdi, J. (2001): Das Kind mit unkontrollierten Verhaltensweisen. In: Winkel, R. (Hrsg.): Schwierige Kinder - problematische Schüler. Batmannsweiler, 267-293.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1997): Über das Beginnen. In: Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G. & Osborne, E. (Hrsg.): Die Pädagogik der Gefühle. Wien, 17-38.
- Streeck-Fischer, A. (2014): Trauma und Entwicklung: Adoleszenz – frühe Traumatisierungen und ihre Folgen. Stuttgart.
- Terr, L. (1995): Schreckliches Vergessen, heilsames Erinnern. Traumatische Erfahrungen drängen ans Licht. Hamburg.
- Weiss, W. (2014): Traumasensible Familienhilfe - ein Beitrag zur Psychosozialen Traumatologie. In: Gahleitner, S., Hensel, T., Baierl, M., Kühn, M. & Schmid, M. (Hrsg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Basel, 142-150.

,Ich male denen die Perspektive‘ – Von Praxiserfahrungen zwischen ,bei uns‘ und ,bei euch‘, über das Erlernen von ,Reflexion‘ und hin zu einem ,Ankommen‘ im österreichischen Schulsystem

1 Einleitung

Modul 3 nimmt in der Logik des Zertifikatskurses (wie auch des Regelstudiums) insofern eine Sonderstellung ein, als es – wie auch Modul 6 und 7 – sowohl einen Praxis- als auch einen Theorieteil umfasst. Das dem Modul zugehörige Praktikum 1 stellte für die Teilnehmenden (TN) die Möglichkeit dar, nach teilweise vielen Jahren endlich wieder ein Schulgebäude in einer ,professionellen‘ Rolle zu betreten. Einige der TN kennen österreichische Schulen direkt als Elternteile, als in freiwilligen Buddy-Programmen Agierende (z.B. Interkulturelles Mentoring, PROSA etc.) oder aus der indirekten Perspektive des*der ehrenamtlichen Nachhilfelehrenden im Familienumfeld. Das Besondere für mich als Lehrende war es, dass ich es im Vergleich zum Großteil der Regelstudierenden nicht mit ,Neulingen‘ im Lehrberuf zu tun hatte, sondern die Erfahrungen der TN in der Schule meine eigene Lehrerfahrung im universitären Kontext mitunter um ein Jahrzehnt überschritten.

Des Weiteren ergab sich aus meiner Funktion als Leiterin des Projekts an manchen Stellen ein interessanter Balanceakt, von dem es die Rolle als Lehrende zu trennen galt. Zur leichteren Koordination mit dem Stadtschulrat und den insgesamt 14 kooperierenden Schulen agierte ich zusätzlich als Ansprechperson bei Nachfragen für die Mentor*innen (Lehrer*innen an den Schulstandorten, die die TN über das drei-gliedrige Praktikum hinweg über ein ganzes Schuljahr begleiteten) oder Schulleitungen und besuchte im Verlauf des Zertifikatskurses alle Standorte zumindest ein Mal.

2 Modul 3

Das dritte Modul des Zertifikatskurses umfasst 2 ECTS Theorie, die auf eine Einführung in die Allgemeine Didaktik, Vermittlung in die Grundzüge der Bildungsforschung und deren Methoden sowie die Vorbereitung und Durch-

führung von Unterricht fokussiert (vgl. Universität Wien 2017). Wie im Curriculum ersichtlich, wird auch dem Austausch hohe Relevanz zugeschrieben: „Im seminaristischen Teil des Orientierungspraktikums tauschen die Studierenden auf Basis angeleiteter Beobachtungen und Rechercheaufgaben an den Schulstandorten ihre Informationen aus und erhalten so Einblicke in die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe“ (ebd., 8). Dieser Austausch erschien im Zertifikatskurs insofern von besonderer Relevanz, als die TN die unterschiedlichen Schulformen nicht auf eigene Schulerfahrungen zurückführen und darin kontextualisieren konnten. Auffällig ist, dass sich im Verlauf der Textpassage zu Modul 3 im Curriculum gleich 7 Mal mit Reflexion assoziierte Begrifflichkeiten wiederfinden. Weitere 3 ECTS – also 75 Stunden – sind dem sogenannten Orientierungspraktikum gewidmet. Im Verlauf dieses Praktikums soll es neben Hospitationen nach Möglichkeit auch schon zur Planung, Durchführung und Reflexion einzelner Unterrichtssequenzen im eigenen Unterrichtsfach in enger Absprache mit den Mentor*innen kommen.

2.1 Von der Praxis ohne Pädagogik zur pädagogischen Praxis

Nach zwei vorbereitenden Einheiten, die sich dem administrativen Rahmen für das Praktikum, einer Einführung in die Struktur des österreichischen Schulsystems und Grundlegungen der Unterscheidung zwischen Alltags- und wissenschaftlich kontextualisierter Beobachtung (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2015; Diegmann 2013) widmeten, begann das in 3 Teile aufgegliederte, sich insgesamt über ein Schuljahr erstreckende Praktikum. Durchschnittlich zwei Tage bzw. 10 Stunden verbrachten die TN in einer NMS oder einer AHS. Der Fokus des ersten Praktikums galt dem Einstieg und dem Namen des Praktikums entsprechend der Orientierung im System Schule. Die seminaristische Begleitung fand meist einmal wöchentlich statt und von einem Termin zum nächsten waren Beobachtungsprotokolle und andere Aufgaben zu erledigen, die auch die Grundlage für Teile der Gestaltung der theoretischen Inputs umfassten.

Stärker als im Regelstudium, in dem der Großteil der Studierenden zwar das österreichische Schulsystem kennt, aber noch keine wesentlichen Praxiserfahrungen vorweisen kann, spielte die Bewertung des Erlebten eine zentrale Rolle für die Kursteilnehmenden. Aus der Perspektive der fast durchgehend langjährig erfahrenen Lehrenden erschien es schwer, nicht unmittelbar die Rolle des*der Bewertenden zu übernehmen. Sätze oder Nachfragen wie die folgenden dominierten die ersten zwei Theorieeinheiten nach dem Beginn des Praktikums:

„Ich könnte das besser...“, „Darf ich meinem*meiner Mentor*in sagen, dass er*sie besser...“, „Wenn mir auffällt, dass etwas im Unterricht nicht gut läuft, darf/soll ich das sagen?“ etc.

Neben meiner Überraschung und Freude über das Selbstbewusstsein der TN befiel mich auch eine gewisse Unruhe und ein Unmut darüber, wie wenig offen sich einige der TN für die Rolle des*der Lernenden fühlten. Nur langsam konnte ich meine eigenen Beobachtungen dazu wie Puzzlesteine zusammensetzen und besser verstehen, was es für die Gruppe bedeutete, quasi bei Punkt null zu beginnen und zu akzeptieren, dass die Identität einer Lehrperson in Österreich nicht ident mit jener in Syrien, dem Irak, Iran, Tadschikistan oder Tschetschenien war. Der Umstand, dass fast alle TN ohne jegliche pädagogische Ausbildung lange Jahre als Lehrer*innen gearbeitet hatten und ihre Aufgaben im Regelfall tatsächlich auf das Unterrichten beschränkt waren, waren nur zwei Punkte, die es in jeder Einheit aufs Neue zu vermitteln galt. Eine Strategie, die ich im Nachhinein als erfolgreich einstufen würde, war die häufige Nachfrage, was die TN in den letzten Praktikumseinheiten erlernt hatten, was sie ihrer Meinung nach noch erlernen müssten und was sie im Praktikum beitragen konnten.

Neben dem Faktum, sich aufgrund widriger Umstände plötzlich in einer passiven Rolle im Schulkontext wiederzufinden, spielten vor allem folgende Aspekte eine zentrale Rolle:

- Schüler*innenverhalten: Dieses wurde anfänglich von fast allen als in ihren Heimatländern nicht erlebtes ‚Chaos‘ eingestuft. Vor allem der zugeschriebene mangelnde Respekt gegenüber den Lehrpersonen, der hohe Lärmpegel und die Handynutzung waren Top-Themen. Auf der anderen Seite waren einige (und im Verlauf des Praktikums immer mehr) der TN beeindruckt von dem hohen Maß an Freiheit, der Artikuliertheit der Schüler*innen und dem Umstand, dass auch Schüler*innen und nicht nur Lehrpersonen oder Eltern Rechte an Österreichs Schulen haben.
- Eigene (In-)Kompetenz: Im Verlauf der begleitenden Theorieeinheiten wurden die TN dazu animiert, sich mit ihren eigenen (noch auszubildenden) Kompetenzen auseinanderzusetzen. Vordergründig wurde auf das Deutschniveau und dabei vor allem auf die Kenntnisse der Fachtermini im eigenen Unterrichtsfach rekurriert.
- Hinterfragen der Notwendigkeit der (Re-)Qualifizierung: Ein relevanter Aspekt, der im Zuge des Praktikums eklatant wurde, war jener, dass für viele der TN jeder Tag, den sie nicht in der Erwerbsarbeit zubrachten, ei-

ne Herausforderung darstellte. Einige waren lange Jahre förmlich zur Untätigkeit (bis auf den Erwerb der deutschen Sprache) gedrängt worden und schienen im Moment der ersten Berührungspunkte mit dem erhofften Wiedereinstieg in das vermeintlich bekannte Arbeitsumfeld neue Energien zu tanken, die sie auch zum Hinterfragen der (Re-)Qualifizierungsmaßnahme an sich animierten. Einige waren der Meinung, dass sie bereits bereit für den Berufseinstieg wären und mitunter wurde auch hinterfragt, warum die Leistungen, die im Verlauf des Praktikums erbracht wurden, nicht auch monetär abgegolten werden sollten.

- Didaktische Methodenvielfalt und Ausstattung: Eine Beobachtung, die viele der TN machten, war, dass die Vielfalt der eingesetzten Methoden und die Ausstattung der Schulen sich im Regelfall von einem klar auf Frontalunterricht fokussierten Schulbetrieb mit mangelnder Ausstattung unterschieden.

Im Verlauf wurden die begleitenden theoretischen Inputs in den Theorieeinheiten auf die Bereiche Reflexion (vgl. Herzog & von Felten 2001, siehe nächstes Unterkapitel) und Didaktik (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke 2017) umgelegt. Letzterer wurde mit Bezugnahme auf und dem Hinterfragen von theoretischen Modellierungen von Didaktik und Unterrichtsgestaltung umgesetzt und fokussierte darauf, den TN ein Potpourri an didaktischem Handwerkszeug mitzugeben.

2.2 Herausforderungen und Entwicklungen am Beispiel der Reflexion

Die Begrifflichkeit war den meisten unbekannt und so musste das ohnedies sperrige Konzept gemeinsam erarbeitet werden. Anhand der Unterscheidung von Alltagsbeobachtung und professionell gerahmter teilnehmender Beobachtung tasteten wir uns an den Komplex heran. Die Übung, eine Alltagsbeobachtung im Begleitseminar zu teilen, veranschaulichte für mich sehr deutlich, wie unterschiedlich Wahrnehmungen sein können und welche Relevanz kulturelle Rahmung hat.

So berichtete eine der TN, dass sie am Morgen, am Weg in den Kurs, eine Kindergruppe beobachtet hatte. Fast 20 Kindergartenkinder seien mit, ihrer Meinung nach, nur zwei Betreuenden unterwegs gewesen. Anhand dieses Beispiels arbeiteten wir uns von der objektiven Beobachtung (20 Kinder mit 2 Erwachsenen) über die Unterscheidung zu einer subjektiv gefärbten Beschreibung (nur zwei Betreuende) vorbei an der Bewertung (nach Meinung der Beobachterin seien das zu wenige Betreuende) und über die Interpretation hin zur Reflexion und sogar noch weiter zur Selbstreflexion (die Beobachterin würde das für ihre eigenen Kinder nicht wollen und wäre nun besorgt).

Das Beispiel endete in einer politischen Diskussion, da einige der Meinung waren, dass die Beispielgeberin doch froh sein solle, nicht mehr in einer Diktatur zu leben und dass Kinder in Österreich in einer Betreuungsstruktur Ausflüge erleben würden (weitere Details dazu würden den Rahmen sprengen).

Aus derartigen Diskussionskontexten ergab sich, dass die TN besonders gut mit dem folgenden gemeinsamen Raster agieren konnten, das auch den Verlauf von objektiver zu subjektiver Perspektive veranschaulicht:

Tab. 1: Vereinfachte Darstellung der mit Beobachtung und Reflexion assoziierten Konzepte und Fragen

Konzept	Assoziierte Frage(n)	
Beobachtung	Was passiert? Wie passiert es?	Objektiv ↓
Interpretation	Warum passiert etwas?	
Reflexion	Warum passiert etwas in dieser Art und Weise?	
Selbstreflexion	Warum bin ich der Meinung, dass...	Subjektiv
Bewertung	Das ist...	

Anhand verschriftlichter Beispiele aus der Literatur, eines Videoclips und eingebrachter, selbst vorgetragener Unterrichtsbeobachtungen wurde dieses Modell erprobt, erweitert und hinterfragt. Grenzen wurden vor allem dahingehend eruiert, dass natürlich nicht alle Konzepte immer klar voneinander trennbar sind und ineinanderfließen können. Meiner Meinung nach war das Modell aber besonders sinnvoll, um die bisherigen Lehrerfahrungen den neu gemachten gegenüberzustellen und diese zu ordnen.

Das Modul endete mit einer Abschlussarbeit über Modul 3 mit frei wählbarer Schwerpunktsetzung und einer kurzen Präsentation über die wesentlichen Inhalte.

3 Fazit

Das Curriculum (Universität Wien 2017, 8) sieht die folgenden beiden learning outcomes zu Modul 3 vor: „Reflexion der eigenen Selbst-, Sozial und Systemkompetenzen“ und „Formulieren eigener Entwicklungsziele und -aufgaben“. Diese beiden Bereiche erscheinen mir in der Reflexion dieses Moduls als besonders zentral, da sie auf konkrete Herausforderungen im Umfeld des Zertifikatskurses verweisen:

Die TN mussten sich als Lehrende in einem neuen Umfeld eigentlich neu kennenlernen und ihre Rolle als Lehrer*innen neu denken lernen. Das war für viele anfangs nicht leicht. Nur wenige waren von Anfang an sehr offen für das neue Schulumfeld, einige wenige scheinen auch nach der Absolvierung des Kurses noch nicht bereit für ein für sie in vielen Bereichen abweichendes Schulsystem. Dies verweist auf die Notwendigkeit, auch nach dem Kurs noch Weiterbildungs- und/oder Begleitmaßnahmen bzw. ein weiterführendes Studium anzubieten.

Bei allen TN waren im Verlauf des Moduls große Entwicklungsschritte zu beobachten: Es war sehr beeindruckend mitzuerleben, wie Personen mit langen Jahren an Unterrichtserfahrung bereit waren, sich einzugestehen, dass das österreichische Schulsystem einige Freiheiten bietet, die man aus dem eigenen System nicht kannte und dass es neben dem Erlernen der Fachsprache eben auch noch viele andere Bereiche gibt, in denen es sich weiterzubilden gilt.

In nur zwei Fällen kam es zu nachhaltigen Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen Mentor*in und Mentee. Die Zusammenarbeit mit den Mentor*innen und Schulleitungen kann als sehr produktiv und offen beschrieben werden.

Retrospektiv scheint Modul 3 nachhaltigen Einfluss auf viele Kursteilnehmende gehabt zu haben: Es ging darum, unbekannte und mitunter phasenweise unangenehme Rollen einzunehmen, um sich dem Rollenbild Lehrer*in in Österreich anzunähern: Beobachtende, Reflektierende, Verantwortliche*r für das soziale Wohlbefinden der Schüler*innen etc. Besonders erinnere ich mich aber an eine der Übungen, in denen ich die Teilnehmenden nach ihren ersten beiden Praktikumstagen darum bat, unter anderem einige Satzanfänge zu ihren Erfahrungen zu vervollständigen und auf Plakate zu schreiben. Auf mehreren Plakaten war zu lesen, dass sich viele der TN endlich wieder gebraucht fühlten, dass sie das Gefühl hatten und daraus Hoffnung schöpften, dass ihre Kompetenzen tatsächlich in der Schule gebraucht würden.

Ein Satz aus einer der Abschlusspräsentationen beschreibt diesen Umstand wohl am besten. Eine Teilnehmerin zeigte eines ihrer Tafelbilder und meinte dazu folgendes: „... und hier male ich denen die Perspektive!“ Sie sprach eigentlich davon, dass sie den Schüler*innen erklärte, wie sie perspektivisch korrekt malen können. Für mich bedeutet der Satz aber sehr viel mehr, da er auf erweiterte Blickwinkel verweist, welche die Absolvent*innen einbringen können.

Literatur

- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. Konstanz/München.
- Diegmann, D. (2013): Die Beobachtung. Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer. Stuttgart.
- Herzog, W. & von Felten, R. (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 19, H.1, 17-28.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017): Gestaltung von Unterricht: eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn.
- Universität Wien (2017): Antrag zur Einrichtung eines Zertifikatskurses: "Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund" an der Universität Wien. Wien, 1-14. Online unter: https://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/pgc/2_LifeLong_Learning_Projekte/0_Lifelong_Learning_Projekte/Lehrerkräfte_mit_Fluchthintergrund/Downloads/Antrag_ZK_Flucht_Lehrerinnen.pdf [letzter Zugriff: 27.12.2018].

Neda Forghani-Arani

Lived Experience of Teaching Displaced Teachers: A Postcolonial Reading of Positions, Voices and Representations

The following contribution is purposely somewhat out of place! Aim and purpose of this section of the book is to provide analytic readings of the members of the academic team of the Certificate Course for Teachers with Forced Migration Background at the University of Vienna of their own approaches, experiences, challenges and learnings in the course of the training program. I chose to offer a postcolonial reading of my engagement in the course, although I am not well versed in postcolonial theories. I chose to write in English although the book is mainly written in German. I chose to pose uncomfortable questions although I have no intentions to antagonize. And it sounds as if I take a normative stance, although I am only inviting to read a shared experience through a lens, which might help us see what might otherwise remain unspeakable. That makes for a peculiar contribution; bear with me.

A ‘critical incident’ called for a critical reading: I exchanged a few words with Jomard as he stepped down from the stage after the podium discussion on “Reducing Barriers and Using Resources – Perspectives for Education in the Context of Displacement and Migration”. Jomard was invited to represent the perspective of the participants of the Certificate Course on the podium. Other podium speakers were members of the academia, representatives of public service, and civil society initiatives. I approached Jomard and commented on the importance of his contribution. Visibly ambivalent he asked, “really?” He was not convinced! Reflecting on his own podium contribution he obviously felt he should have said more, and should have said other things. He was saying, “I can not speak at length”, and “I tend to get emotional”. He added that it was not only a question of German language proficiency. “I can actually discuss things and argue at length, also in German” he said. But, apparently, not in this case.

Jomard's words kept lingering with me. As a participant spectator of the podium discussion I was already disrupted by what I would have described as an asymmetry of positions, voices and representations on the podium. The composition of the experts on the podium was explicable – but not coherent. Four podium discussants represented professional expertise and elaborated on desiderata of reducing barriers and using acknowledged resources of displaced and immigrant populations. They would understandably speak of and about the displaced and the immigrants. Jomard's was to represent the one spoken about, spoken to, and spoken of. Whereas the expertise of the four other discussants was grounded in their academic and/or professional knowledge and profile, Jomard's expertise in this constellation consisted of his subjectivity as the recipient of support measures. He was invited to represent the must-be-acknowledged potential contribution of 'displaced teachers' for the school here.

Seeking words to articulate this experience, and concepts that would help in making sense of what left me with a sense of aporia, I started on an inquiry. The unsettling experience had to do with voices and representations. It also had to do with the lopsidedness of a conversation between providers and recipients. And something was wrong with the aftertaste of the unquestionably well-intended words of acknowledgement of the potential and value of refugees, and of the required appreciation and sensitivity in working with a "traumatized" population. My sketchy knowledge of postcolonial studies served as a point of departure in the search for a language to articulate, and proved to be helpful.

The following explorative inquiry begins with a brief description of the context, followed by an outline of the theoretical and methodological framework. A number of concepts put forward by postcolonial scholars will then serve as a lens to read, reflect, and analyze lived experience, as "tools-for-thinking" not as "description-of-truth" (Andreotti 2011, 7).

Postcolonial theory, specifically Vanessa Andreotti's *Actionable Postcolonial Theory in Education* (2011) shapes the theoretical framework of this chapter. The methodological framework can be characterized as Researching Lived Experience for an Action-Sensitive Pedagogy (Van Manen 1990) or a Phenomenology of Practice (Van Manen 2014) which refers to lived experience research and writing that "reflects *on* and *in* practice, and prepares for practice" (Van Manen 2014, 15; original emphasis).

As part of the academic staff I had a teaching role in the course and was responsible for the module on classroom teaching. My choice of contents for the module was guided by the assumption that similar to the required German

language proficiency, course participants would also need a common conceptual framework and pedagogical language to participate as full-fledged professionals in the Austrian school system. Conscious of the varied forms and scope of pedagogical training of the participants from their earlier professionalization processes, my motive was to provide a space where they could begin to translate theories and practices between their previous and their anticipated teaching contexts, and work with concepts and terminologies compatible and comprehensible to their prospective field of practice.

Andreotti's *Actionable Postcolonial Theory in Education* (2011) offers an overview of a discursive strand of postcolonial theory and its operationalization in educational research and practice. From this perspective, a main aspiration of postcolonial studies is to open "the possibility of theorizing a non-coercive relationship or dialogue with the excluded 'Other' of Western humanism" (Gandhi 1998, 39) and to create conditions for "thinking our way through, and therefore, out of the historical imbalances and cultural inequalities produced by the colonial encounter" (Gandhi 1998, 176). The aim of such theorization is not to delegitimize or discard Western humanism and the legacy of European Enlightenment, but to engage with limitations they impose in an attempt to transform and pluralize epistemologies from within (cf. Andreotti 2011).

One way of opening these possibilities is to examine the way dominant Western epistemologies relate to difference. The investment of Western conceptions of humanism and of European Enlightenment in universal consensus through rational thought in regard to conceptualizations of human nature, progress, and justice produces – from a postcolonial perspective – opportunities for relationships and dialogue with and about difference that are always "structured, from the very beginning, in favor of certain outcomes" (Chakrabarty 1995, 757). The ethnocentric privilege of Western rationality and of dialectical thought – as a taken for granted mode of engagement and reasoning – establish specific parameters of validity and recognition of what can be known and how this is to be communicated. Valid knowledge and reasoning are from the very onset defined in terms of Western epistemologies. Other forms of thinking, knowing, being and communicating can be acknowledged, but exist as "Other" modes, which systematically fail to make intelligible contributions in Western-led and structured sites of conversation. As a result, difference either falls too short, or it is domesticated and made similar in order to be accommodated as a colorful and exotic added flavor to the dominant epistemology within the boundaries of the predefined rules of validation (cf. Andreotti 2011).

Reflecting on the critical incident, I would ask if the “Other’s” lived experience of not having said enough, not having said the right things (and the sensed inaptness of getting emotional) on the podium, was conceivably a case of the ethnocentric privilege of Western rationality – as the pre-defined mode of engagement and reasoning – in the Western-led and structured site of conversation at a university event. Both what was known, and how this was communicated by the “Other” in the Western-led space, felt out of place for the “Other”.

Spivak’s influential work *Can the subaltern speak* (1988) speaks to the critical incident. She focuses on examinations of the representations of the “Third World” subaltern, the positioning of migrants in the metropolis, and the role of education in relation to the encounter with the subaltern (cf. Andreotti 2011). In her work, subalternity is defined as a space of difference where “discursive regimes locate/imprison the body or voice of the marginalized” (Schur 2002, 457). Spivak (1988) shows that attempts to speak for the subaltern, to enable the subaltern to speak, or even to listen to the subaltern can very easily end up silencing the subaltern.

Reading the critical incident through Spivak’s lens, I wonder if the well-intentioned practice of inviting a representative of the so-called “teachers with forced migration background”, next to expert positions of Western academia, public service and civil society, reveals an attempt to enable the subaltern to speak, and to listen to the subaltern, which ended up silencing the subaltern.

Spivak pointedly suggests that progressive intellectuals who benevolently intervene to support the subaltern in the struggle for greater recognition and rights, end up reproducing the same power relations that they seek to put an end to. I wonder how the experts’ comments on the podium highlighting the value of the immigrants and refugees – underpinned by statistics on the impressive level of education of recent Syrian refugees, and by moving examples of released potential (e.g. of a girl-child from Afghanistan) – show up, when perceived through a postcolonial reading tool.

Spivak’s suspicions of the benevolence of Western engagements in the name of the marginalized has led her to conclude that “whether organized by a liberal-humanist vision, or by the anti-humanism of Foucault and Gilles Deleuze (...) such interventions characteristically embody the same kind of vision as that which informs the imperialist narratives promising redemption to the colonized subject” (Moore-Gilbert 1997, 77). Supporting the subaltern is often a reaffirmation of the social Darwinism implicit in “development” in which “help” is framed as “the burden of the fittest” (Spivak 2004, 57).

This hegemony of the Western/Enlightenment humanist epistemology is the central target of postcolonial critiques in their attempt to open possibilities of the emergence of non-coercive “ethical solidarities” (Andreotti 2011, 2). The emphasis is on how a local perspective, namely the European or Western epistemology, came to occupy a position where it could project itself as universally valid for all, with “the power to define and make definitions stick” (Baumann 1991, 9). To move beyond coercion, postcolonialism calls for a solidarity enacted as an ethical imperative toward the “Other” (cf. Spivak 2004) starting with an understanding of ethnocentric epistemic arrogance. Such ethical solidarities challenge the normative hegemony of a singular epistemology (Western rationality) to enable the emergence of a kind of dialogue where all “knowledge is perceived as situated, partial, and provisional” (Andreotti 2011, 3). The focus is not on undoing ethnocentrism but on opening the possibility of “contextual, ongoing co-construction of meaning” (Andreotti 2011, 3) in spite of ethnocentrism¹.

Reflecting my own positioning in the course, I ask myself how I am complicit in the reproduction of forms of hegemonic power, as I engage in the professional re-socialization of immigrants whom we define – with definitions that stick (cf. Baumann 1991) – as “displaced teachers” in ‘our’ (European/Western) conceptualizations of schooling, teaching and instruction, professionalism, pedagogy, diversity, inclusion, integration, and much more. With the unsettling questions that show up as we employ the postcolonial lens, I ask myself of the implications of such insights as we go about the task of engaging with the course next time around. Spivak conceptualizes an education “to come” (Spivak 2004, 526), which builds on a habit of democratic civility and an ethical imperative of responsibility, answerability or accountability *to* the Other and not *for* the Other (cf. Andreotti 2011), and argues for a deconstructive negotiation from within. Rather than a simple rejection of Western cultural institutions, values, positions and practices, she advocates that people should engage in a persistent critique of hegemonic discourses and representations, as they inhabit them. This would imply that critically conscious of our privileged positions, we continue to aspire to offer educational opportunities to establish more nuanced relationships with the ‘Other’; relationships of solidarity, rather than gestures of “charity, benevolence, or arrogant ‘progressive’ triumphalism” (Andreotti 2011, 8). This would mean

¹ While ethnocentric practice is by no means exclusive to the Western perspective, the severe uneven distribution of control over the establishment of laws and institutions, and the distribution of wealth and labor on a global scale puts Western ethnocentric hegemony in a different category from other partly coercive ethnocentrism.

“working against the grain of our interests and prejudices by contesting the authority of the academy and knowledge centers at the same time that we continue to participate in them and to deploy that authority as teachers, researchers, administrators and theorists” (Beverly 1999, 31).

References

- Andreotti, V. (2011): *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York/London.
- Baumann, Z. (1991): *Modernity and ambivalence*. Cambridge.
- Beverly, J. (1999): *Subalternity and representation: Arguments in cultural theory*. Durham.
- Chakrabarty, D. (1995): *Radical histories and question of enlightenment rationalism*. In: *Economic and Political Weekly*, 30, issue number 14, 751-759.
- Gandhi, L. (1998): *Postcolonial theory: A critical introduction*. New York.
- Moore-Gilbert, B. (1997): *Postcolonial theory: Contexts, practices, politics*. London.
- Schur, R. (2002): *Critical Race Theory and the Limits of Auto/Biography: Reading Patricia Williams's The Alchemy of Race and Rights Through/Against Postcolonial Theory*. In: *Biography*, 25, issue number 3, 455-476.
- Spivak, G.C. (1988): *Can the subaltern speak?* In: Nelson, C. & Grossberg, L. (Eds.): *Marxism and the interpretation of Culture*. Chicago, 271-313.
- Spivak, G.C. (2004): *Righting wrongs*. In: *The South Atlantic Quarterly*, 103, issue number 2/3, 523-581.
- Van Manen, M. (1990): *Researching Lived Experience; Human science for an action sensitive pedagogy*. London.
- Van Manen, M. (2014): *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek.

„Inklusive Pädagogik und Vielfalt“ für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund

In der neuen Lehrer*innenbildung der Universität Wien, wie sie seit 2014 gilt, spielen zwei Module mit dem Titel „Inklusive Schule und Vielfalt“ im Bachelor-Studium eine recht prominente Rolle (vgl. Universität Wien 2014). Der nachfolgende Beitrag fußt auf den Erfahrungen, die ich zuvor über drei Semester mit der Lehre dieses Moduls im grundständigen BA-Studiengang für das Sekundarstufenlehramt gesammelt hatte und dem Versuch, diese Inhalte in den Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund zu übertragen. Von daher hat er in weiten Teilen den Charakter eines Erfahrungsberichts.

1 Zur Konzeption des Moduls Inklusive Schule und Vielfalt im Regelstudium

Die Inhalte des Moduls „Inklusive Schule und Vielfalt“ der grundständigen Lehrer*innenausbildung sind auch im Curriculum des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ (vgl. Universität Wien 2017) in einem Modul „Inklusive Pädagogik und Vielfalt“ abgebildet. Laut Beschreibung in diesem Curriculum geht es dabei um die Sensibilisierung der Teilnehmer*innen bezüglich der Heterogenität der Schüler*innenschaft.

In der grundständigen Lehrer*innenbildung der Universität Wien ist die Ausgangssituation für Lehrende wie Studierende keine leichte, da das Modul „Inklusive Schule und Vielfalt“ in den Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen zwar schon aufgrund des studentischen Workloads als prüfungsimmanente Veranstaltung mit 5 Credits eine prominente Rolle spielt, gleichzeitig aber die Rahmenbedingungen besonders herausfordernd sind. Nach der Studienordnung für das Sekundarstufenlehramt an der Universität Wien werden die Inhalte über eine 3-stündige Vorlesung und Übung vermit-

telt, die als prüfungsimmanente Großveranstaltung mit jeweils bis zu 450 Studierenden angeboten wird.

Die methodische Umsetzung im regulären Studium für grundständig Studierende bestand aus einem Vorlesungsteil und Aufgabenstellungen in der dazugehörigen Lernplattform Moodle. Dies waren knappe Tests, die vorgetragenes Wissen des Vorlesungsteils abfragten, bewertete Online-Diskussionsforen zu Fragestellungen, die mit dem jeweiligen Vortragsthema in Verbindung standen sowie eine knappe Hausübung, bei der eine Fragestellung anhand eines wissenschaftlichen Textes bearbeitet werden sollte. Diese aus Ressourcengründen gewählte Großform einer seminaristischen Veranstaltung zeigte erhebliche Schwachpunkte. Obwohl der Übungsteil auf der Kommunikation mit individuellen Beiträgen beruhte, ähnlich wie bei Seminaren mit einer Teilnehmer*innenzahl von 20 bis 30 Personen, waren in diese Veranstaltungen teilweise mehr als 400 Teilnehmer*innen eingeschrieben. Auch unter Nutzung der verschiedenen Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten, die die Universität Wien für lernplattformgestützte Großveranstaltungen bietet, ließen sich die strukturellen Mängel dieses Veranstaltungsformats nicht gänzlich kompensieren.

2 Die Umsetzung der Modulinhalte im Zertifikatskurs

Inhalte, die ursprünglich für eine Großveranstaltung konzipiert waren, in einem kleinen Rahmen mit lediglich 23 Teilnehmer*innen umzusetzen, hatte daher auf mich als Lehrenden einen besonderen Reiz. Insbesondere interessierte mich der Vergleich zu den Leistungen unserer grundständig Studierenden in eben jener Großveranstaltung. Für die Planung des Moduls verwendete ich eine Auswahl derjenigen Inhalte, die ich im Semester zuvor in der Veranstaltung des regulären Studiums verwendet hatte. Ich benutzte die Powerpoint-Folien meiner Vorlesung und die Online-Tests gab ich als gedruckte Fragebögen aus. Einer der Texte zur Genderthematik, den ich in meiner Vorlesung verwendet hatte (Rieske 2011), wurde auch zum Gegenstand für die Hausübung der Kursteilnehmer*innen. Durch die Verwendung meiner regulären Materialien für dieses Modul hoffte ich, Vergleiche zwischen den Voraussetzungen, aber auch den Leistungen der Lehramtsstudierenden an der Universität Wien ziehen zu können.

Die Erfahrungen mit dieser Übertragung der Inhalte auf eine andere Zielgruppe waren für mich durchaus interessant. Die Teile, in denen ich selbst referierte und Folien präsentierte, waren durch sehr viel mehr Nachfragen

unterbrochen, als ich dies bislang in der Vorlesung gewöhnt war. Viele der Nachfragen hatten mit dem Verständnis der Begriffe und insbesondere von Fachbegriffen zu tun. Obwohl ich zu Beginn nicht den Eindruck hatte, die Folien seien besonders anspruchsvoll, zeigte sich nicht nur das Fehlen einer gemeinsamen Sprache als Hemmnis, sondern auch die fehlende Anschlussfähigkeit an die Erfahrungen mit dem hiesigen Schulsystem, die andere Studierende als selbstverständliches Know-how mit einbringen.

Die Abgabe schriftlicher Arbeiten in Lehramtsstudiengängen konfrontiert Lehrende regelmäßig mit den ganz unterschiedlichen Zitationspraxen in den einzelnen Fächern. Die Universität Wien mit gegenwärtig 27 Unterrichtsfächern im Sekundarstufenlehramt ist hier besonders heterogen. Die Bearbeitung eines längeren, bereits erwähnten Textes zur Gender-Thematik (ebd.) war für die Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses nicht nur eine inhaltliche Herausforderung. Es zeigte sich hier, dass wissenschaftliche Arbeitstechniken im Umgang mit Texten, die in den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen der universitären Lehrer*innenbildung vorausgesetzt werden, bei vielen Kursteilnehmer*innen nicht gegeben waren.

So ist der in den Kulturwissenschaften gängige Umgang mit Quellen auch für Studierende technischer oder naturwissenschaftlicher Fächer eine Herausforderung. Es zeigte sich aber im Zertifikatskurs auch, dass die universitäre Bildung in den Herkunftsländern in manchen Fällen nicht genügend passende Arbeitstechniken vermittelt hatte, um ein Studium an einer europäischen Universität zu bewältigen. Mitunter bestand keine Vorstellung, wie Textquellen im Kurzbeleg zu zitieren sind und wie ein Literaturverzeichnis anzulegen ist. Manchmal musste auch erst eine Sensibilisierung darüber erfolgen, was ein Plagiat ist und welche Texte als solche zu werten sind. Es war weniger die Intention bewusst zu betrügen, als ein Unvermögen wissenschaftlich sachgerecht mit Texten umzugehen. Aber auch hier war der Unterschied bei den Voraussetzungen der Teilnehmenden recht groß. Während bei einigen Teilnehmer*innen wissenschaftliche Arbeitstechniken selbstverständlich gegeben waren, mussten andere erst sensibilisiert werden und die entsprechenden Techniken erlernen. Insbesondere an dieser Stelle war der Einsatz eines Tutors, der als Ansprechpartner bei Problemen der Texterstellung zur Verfügung stand, nicht zu unterschätzen.

3 Zur Wirkung der Inhalte

In den selbstgewählten Abschlusspräsentationen des Kurses (Modul 8) zeigte sich, dass einige Inhalte dieses Moduls auch langfristig Spuren hinterlassen hatten. So gab es zwei Themen, die aufgrund eines bisherigen veränderten Hintergrundes nachhaltig wirkten. Der eine Bereich war der thematische Bereich von Gender und insbesondere der Umgang mit anderen als heteronormativen sexuellen Orientierungen. Der zweite Bereich war die Integration von Kindern mit Behinderungen in reguläre Klassensettings. Einige der Teilnehmer*innen leisteten ihre Unterrichtspraktika in Integrationsklassen ab, sodass sie selbst ihre Eindrücke mit schulpraktischem Geschehen verbinden konnten.

Auch das Thema Flucht und Bildung war Inhalt des Moduls in einer kleinen Einheit. Die Auseinandersetzung mit Wirkungen von Traumatisierungsprozessen bei Kindern mit Fluchthintergrund war eine Thematik, die Lehramtsstudierende zumeist angesprochen hat und auch zum Weiterdenken bewegen konnte. Die Reaktionen auf dieses Thema waren im Kurs zurückhaltender als bei anderen Themen. Es kann vermutet werden, dass die Thematik zu nahe an eigenen schmerzhaften biographischen Erfahrungen lag. Die in der Konzeptionsphase des Kurses auch andiskutierte Frage, inwieweit sich geflüchtete Lehrkräfte für die Arbeit mit geflüchteten Kindern eignen, sollte zumindest auch unter dem Aspekt diskutiert werden, inwieweit geteilte Erfahrungen nicht nur Hilfe, sondern auch Hemmnis sein können.

4 Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus der Lehre in diesem Modul

Die Erfahrungen betrafen mehrere Aspekte, die auch Bezüge zur Lehre in den *regulären* Lehramtsstudiengängen herstellten. So wurden hier die Probleme besonders gut sichtbar, die sich beim Umgang mit Fragebögen, insbesondere bei Multiple-Choice-Tests, für Studierende stellen, die nicht Deutsch als Erstsprache haben. Schon seit Jahren fiel mir auf, dass Studierende, bei denen aufgrund des Namens Migrationshintergrund unterstellt/zugeschrieben wird, überdurchschnittlich oft Probleme mit standardisierten Fragebogen-Tests haben. Bei Fragen, die eine offene Antwort ermöglichen, ist es leichter, über sprachliche Schwächen hinwegzusehen und inhaltlich richtige Lösungen zu identifizieren. Die besondere Situation, jede Frage im Bogen erklären zu müssen, konfrontierte mich besonders intensiv mit den sprachlichen Verständnisproblemen, über die Lehrende ansonsten allzu leicht hinwegsehen. Insbesondere in Massenstudiengängen, wie es die Lehramtsstudien sind, gibt

es angesichts schwacher personeller Ausstattungen Tendenzen, über Digitalisierung Ressourcenprobleme zu lösen. Dabei sind Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in besonderer Weise benachteiligt. Ungeachtet der Chancen zur Individualisierung von Lernprozessen mangelt es Versuchen, Hochschullehre stärker zu digitalisieren, wie dies an der Universität Wien in den vergangenen Jahren stark ausgeprägt war, häufig an Sensibilität gegenüber den Sprachproblemen von Studierenden mit Migrationshintergrund, aber auch von internationalen Studierenden.

Das Curriculum des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ antizipierte bereits das neue BA-Curriculum des Sekundarstufenlehramts. Mit der Ersetzung der bisherigen getrennten Studien für Hauptschullehrkräfte und für Lehrer*innen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen durch das einheitliche Sekundarstufenlehramt kamen auch neue Inhalte in die universitäre Lehrer*innenbildung. Zumindest an der Universität Wien hat Inklusion als Thematik einen prominenten Stellenwert erfahren, indem rund ein Viertel der Inhalte den Modulen zur Inklusiven Schule und Vielfalt zugeordnet sind (vgl. Biewer & Proyer 2018, 310). Insbesondere das hier beschriebene Modul umfasste diese neuen Inhalte, mit denen zukünftige Lehrkräfte in die Schulen kommen, die bei den bisher dort unterrichtenden Hauptschul- und insbesondere AHS-Lehrer*innen häufig noch fehlen.

5 Resümee

Am Ende des Moduls und insbesondere am Ende des Kurses, in das ich über das Abschlussmodul 8 ebenfalls involviert war, wurde erkennbar, dass wir es mit anderen Lehrkräften zu tun hatten als zu Beginn. Der Umgang mit Heterogenität war für die meisten eine Lücke, die sie anfangs aufgrund der vorausgegangenen Ausbildung weder inhaltlich noch didaktisch füllen konnten. Es waren aber auch die Praktikumserfahrungen in einer europäischen Großstadtschule, in der insbesondere migrationsbedingte Heterogenität das schulische Geschehen dominiert, welche die Wichtigkeit dieser spezifischen Inhalte unterstrichen. Die Einzelteile des Kurses wirkten auch in ihrer Gesamtheit und brachten durch den intensiven Umgang mit Diversität, auch unter Einbeziehung der eigenen Erfahrungen, Bewerber*innen auf den Arbeitsmarkt, die, trotz noch bestehender Herausforderungen, anderen Lehrkräften gegenüber einiges voraus haben und damit auch auf der Lehrendenseite zu der inklusiven Schule beitragen, die die aktuelle Lehrer*innenbildung anvisiert.

Literatur

- Biewer, G. & Proyer, M. (2018): Lehrer/innenbildung ohne Sonderschullehramt. Chancen und Herausforderungen des Systemwechsels in Österreich. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 63, H.3, 307-315.
- Rieske, T. V. (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Frankfurt.
- Universität Wien (2014): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Mitteilungsblatt Studienjahr 2013/2014 - Ausgegeben am 27.06.2014 - 39. Stück. Wien, 1-14. Online unter: https://www.univie.ac.at/mtbl02/2013_2014/2013_2014_195.pdf [letzter Zugriff: 29.07.2019].
- Universität Wien (2017): Antrag zur Einrichtung eines Zertifikatskurses "Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund" an der Universität Wien. Wien, 1-14. Online unter: https://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/pgc/2_LifeLong_Learning_Projekte/0_Lifelong_Learning_Projekte/Lehrerkraefte_mit_Fluchthintergrund/Downloads/Antrag_ZK_Flucht_Lehrerinnen.pdf [letzter Zugriff: 29.07.2019].

Schulforschung und Unterrichtspraxis. Bewegungen zwischen wissenschaftlicher Abstraktion und „Praxisrelevanz“

1 Einordnungen

Lehrpersonen einen Einblick in bildungswissenschaftliche Forschung in und mit Schulen geben, ist ein wichtiges Anliegen, hängen von dieser Forschung doch sowohl lokale Entwicklungen als auch weiter gefasste bildungspolitische Entscheidungen ab. Ein Einblick in die Grundlagen von Schul- und Unterrichtsforschung sowie die exemplarische Auseinandersetzung mit Studien ermöglichen es den (angehenden) Lehrpersonen, wissenschaftlich und öffentlich diskutierte Studien in ihrer Anlage und Durchführung zu verstehen und damit eine differenzierte Beurteilung vor dem Hintergrund der eigenen Schulpraxis zu eröffnen. Die Studierenden können darüber hinaus die Gestaltung von pädagogischen Institutionen, institutionellen Kulturen und Selbstverständnissen als Teil eines gesellschaftlichen Anliegens begreifen lernen, in dem es nicht allein um Darstellung und Vermittlung von Wissen geht. Vielmehr werden hier Haltungen und Verständnisse von Menschsein und demokratiefähigem Bürger*innensein verhandelt, in denen Grundhaltungen eines gesellschaftlichen Miteinanders zum Tragen kommen und erlernt werden (vgl. u.a. McLeod & Yates 2006).

Damit ist allein die Ebene des Nachvollziehens bestehender Forschungen sehr komplex; die Kombination im Modul mit einem zweiten, längeren Schulpraktikum, das auf unterrichtliche Prozesse vorbereiten soll, verkompliziert die Anforderungen nochmals. Denn hier werden die Teilnehmer*innen des Kurses aufgefordert, wissenschaftliche Expertisen verstehend interpretieren zu können *und* diese zu eigenen Erfahrungen in ein Verhältnis zu setzen. Das Modul „Schulforschung und Unterrichtspraxis“ wird damit auch zu einem potentiellen Ort der Reflexion des eigenen Agierens und der eigenen Haltungen, womit das Verhältnis von bildungswissenschaftlicher Theoriebildung und institutioneller Unterrichtspraxis andauernd mitbestimmt werden muss.

Das Curriculum „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ sieht für das Modul „Schulforschung und Unterrichtspraxis“ Theorie und Praktikum im Verhältnis 1:2 vor und benennt „fächerübergreifende Themen der Planung, Diagnose und Reflexion von Unterricht und Schule“ (Universität Wien 2017, 10) als vertiefende Inhalte. Gewährt werden dafür Einblicke in aktuelle Forschungen, Methodenkompetenzen werden erworben und probenhalber angewendet. Bezug genommen wird damit zugleich auf die in vorhergehenden Modulen erworbenen Kenntnisse bildungswissenschaftlicher Grundbegriffe und Methoden, Strategien der Professionalisierung und Reflexion.

„Forschungsberichte und forschungsbasierte Rückmeldungen (...) zu verstehen und kritisch einzuordnen“ (ebd., 11) sind weitere im Curriculum genannte Ziele. Jene verstehend zu lesen ist vor dem Hintergrund der eingangs aufgezeigten engen Verbindung von Schulforschung und bildungspolitischen Schulentwicklungsmaßnahmen eine Notwendigkeit. Zu ergänzen ist der Einblick in die historische Entwicklung einzelner Elemente institutionalisierten Lehren und Lernens, in denen sich nationale Eigenheiten und Anliegen widerspiegeln, welche insbesondere in vergleichenden Berichten und Analysen nicht aufgegriffen werden (können). Forschungsberichte zugleich als Ergebnis und neuen Ausgangspunkt für unterrichtliche Planungen und deren Reflexionen zu verstehen, ist Anliegen dieses Moduls und ergänzt die Reflexionen zum individuellen Professionswissen (vgl. Modul 4; siehe auch Beitrag Forghani-Arani in diesem Band). Deutlich wird damit die doppelte Aufgabe von Lehrpersonen: als Akteur*innen in bestehenden Bildungsinstitutionen, die entsprechenden Normierungen unterliegen, die aber andererseits zugleich als Gestalter*innen des Alltags in diesen Institutionen formend eingreifen können. Lehrpersonen zählen somit als Beforschte zum Untersuchungsgegenstand der Schul- und Unterrichtsforschung und sie sind als reflektierte Akteur*innen vor Ort Forscher*innen in eigener Sache.

Diese kurzen allgemeinen Ausführungen dienen einer ersten Einordnung des Moduls „Schulforschung und Unterrichtspraxis“; im Folgenden werden nun die Durchführung beschrieben sowie Herausforderungen benannt und theoretisch eingeordnet. Abschließend wird kurz auf weitere Potentiale verwiesen.

2 Herausforderungen theoretischer Zugänge durch Praxen und umgekehrt

Diese kurz skizzierte Vielschichtigkeit an Themen im Modul zu erschließen, haben Studierende des Lehramts in der Regel mehrere Semester Zeit. Ausgehend vom engen Zeitraum des Kurses und vor dem Hintergrund der vorhergehenden Unterrichtserfahrungen der Teilnehmer*innen, wurden fünf zentrale Fragen benannt und im Modul bearbeitet:

1. Was macht „Schulforschung“, d.h. wie gelangt man zu Wissen über Schule(n) und Unterricht(en)?
2. Wer sind Akteur*innen der Schul- und Unterrichtsforschung und welche Ziele verfolgen sie jeweils?
3. Welchen Einfluss hat Schul- und Unterrichtsforschung auf Schule und Unterricht („Praxis“)?
4. (Wie) Wirkt Schul- und Unterrichtsforschung auf Lehrpersonen?
5. Welche Verbindungen bestehen zwischen Schulforschung und Unterrichtspraxis?

Ziel war es, ausgehend von der bestehenden Expertise der Teilnehmer*innen das (vermutlich) neue Feld der Schulforschung zu erschließen. Die Teilnehmer*innen des Kurses formulierten zu Beginn des Moduls allerdings nur bedingt damit übereinstimmende Erwartungen: genannt wurde hier das Lernen von Methoden für den Umgang mit Kindern und für das Unterrichten; der Wunsch nach Vorbereitung auf den Unterricht in Schulen; Forschung zum Wissen der Schüler*innen; Professionswissen im Sinne von Aufmerksamkeit der Schüler*innen gewinnen/sichern, Ziel des Unterrichts klären, Klassen- und Schulklima gestalten lernen sowie das Klären der Frage, was ‚guter Unterricht‘ ist (vgl. Ergebnisprotokoll vom 4.12.2017). Als Lehrende des Moduls (und Autorin dieses Textes) habe ich versucht, diese Erwartungen der Teilnehmer*innen immer wieder aufzugreifen und mit den geplanten Modulinhalten zu verknüpfen, wobei die Abgrenzung zu didaktischen Maßnahmen und Fragen der Klassenführung bzw. des Klassenmanagements weitgehend auf die Praktikumszusammenhänge und Gespräche mit den Mentor*innen in den Schulen verschoben wurden. Die das Praktikum begleitenden Aufgaben verbanden allerdings die Haltung als Forscher*in mit Überlegungen von Lehrpersonen, wie noch zu zeigen ist.

Für die theoriegeleiteten gemeinsamen Einheiten wurden „handlungstheoretische Differenzierungen“ (Benner 1995) eingeführt, die es ermöglichen, zwischen konkreten pädagogischen Situationen und allgemeinen bildungs-

und erziehungswissenschaftlichen Betrachtungen zu unterscheiden, ohne dem Situativen oder der Abstraktion Vorrang zu geben. Das Nebeneinander beider wurde in der Folge zunächst zugunsten handlungstheoretischer Betrachtungen aufgehoben: es ging im weiteren Verlauf des Kurses um das Einüben einer Forscher*innenhaltung und damit um eine Reflexion des Situativen und seiner Analyse für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn. Handlungstheoretische Reflexionen zielten zugleich auf eine Übersetzung in die Praxis; die Unterrichtserfahrungen der Teilnehmer*innen boten insofern ein großes Potential, als dass ein Verständnis für die Vorgänge und Abläufe in pädagogischen Institutionen vorlag.

In den Erwartungen der Teilnehmer*innen wurde eine erfahrene Differenz sichtbar: die bisherigen Erfahrungen als Lehrperson in den jeweiligen Herkunftsländern, gestützt durch die eigene Erfahrung als Schüler*in und legitimiert durch die Ausbildung *für* dieses und Anstellung *in* diesem Schulsystem, wurden und werden in den Wiener Schulen grundlegend erschüttert. Es wurden Fremdheitserfahrungen gemacht bspw. in Bezug auf das Auftreten der Schüler*innen und der beobachteten Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die durch eine (neue?) Verunsicherung ob eines erwünschten soziokulturellen Miteinanders noch verstärkt wurden: „The teachers’ reflections about their experiences and planning embodied distinctions and categories of difference that were not only of the school. They are found in social and educational research, media and policy.“ (Popkewitz 2012, 125) Kurz: Schule, konkret die spezifische Adressierung im Klassenzimmer, ist different gegenüber bisherigen Erfahrungen. Diese Differenz betrifft aber nicht allein das Klassenzimmer und seine Organisation, die Differenz wird auch in wissenschaftlichen Auffassungen und (schul-)organisatorischen Bereichen sichtbar. Die biographischen Erfahrungen und das einverlebte soziale und kulturelle Wissen, das den Teilnehmer*innen eine grundsätzliche Handlungssicherheit in Schulen ihrer Herkunftsländer gab, scheint nun nicht mehr ohne Weiteres übersetzbar oder adaptierbar zu sein. Erschüttert werden also nicht allein individuelle Deutungen, vielmehr stehen verinnerlichte kollektive Vereinbarungen gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Art auf dem Spiel. (Vgl. Kenway & McLeod 2004)

Gewinnbringend kann die Irritation sein, wenn in ihr Reibungen entstehen, die zu offenem Austausch führen, oder Lücken oder Unterbrechungen sichtbar werden, die anschließend bearbeitet werden können. Für den Kurs wurde die Methode der Beobachtung als grundlegend eingeführt, da mit ihrer Hilfe

Distanznahmen vom Situativen möglich sind und Fremdheitserfahrungen beschrieben bzw. aufgedeckt werden können.

Die Beobachtung als einzuübende Forschungsmethode bot sich auch an, weil sie bereits im Orientierungspraktikum aufgegriffen wurde¹ und vielgenutzte Methode in der Schulforschung ist. Beobachtungen wurden damit auch zu einem Anker im zeitweise fremden Unterrichtsgeschehen. Die Aufgaben zur Beobachtung knüpften an die Erfahrungen der Teilnehmer*innen als Lehrpersonen an: eine Beobachtung stellte eine*n Schüler*in in drei Unterrichtsstunden ins Zentrum; eine weitere Aufgabe bezog sich auf die Beobachtung einer Lehrperson in einer Unterrichtsstunde. Die Beobachtungsaufträge wurden in Anlehnung an Bennewitz (2012) über das Thema hinaus bewusst offengehalten, um den Teilnehmer*innen zu ermöglichen, die Szenen zu protokollieren und dann zu interpretieren, die ihr Interesse weckten. Als einfache Strukturierung wurde zudem die Unterscheidung von fachinhaltlichen und sozialen Komponenten angeboten, der nahezu alle Teilnehmer*innen in ihren Aufzeichnungen folgten.

Erwartungsgemäß herausfordernd war die notwendig einzuhaltende Differenz von Beobachtung, Beschreibung und Bewertungen. Der ersten Distanznahme als Beobachter*in in der unterrichtlichen Situation folgte in Beschreibung und Bewertung eine detailliert zu erarbeitende Distanznahme als Lehrperson². Der Idee einer Ethnographie der eigenen Kultur folgend (vgl. Amann & Hirschauer 1997) ging es darum, das Vertraute wieder unvertraut zu machen. Die bereits erwähnte kulturelle Fremdheitserfahrung hat hier geholfen; die „synchrone Beobachtung“ des situativen Geschehens ermöglichte „gelebte Praxis“ zu erkennen und „lokales Wissen [zu] explizieren, das für Teilnehmer weder in Handlungssituationen, und erst recht nicht auf vages Nachfragen hin sprachlich verfügbar ist, weil sie es im Modus des Selbstverständlichen und der eingekörperten Routine haben.“ (Ebd., 24) In zeitlicher und räumlicher Distanz zu den Beobachtungssituationen wurden Beobachtungsprotokolle verfasst, deren wiederum zeitversetztes Lesen wertende Sprache sichtbar machte und auf individuelle Haltungen der Teilnehmer*innen verwies.

Gemeinsame Reflexionen mit den Mentor*innen und in den Kursstunden hatten das Ziel der Selbstversicherung der Teilnehmer*innen: anknüpfend an bestehende Erfahrungen waren sie aufgefordert, sich als (künftige) Lehrper-

¹ Gemeinsam mit Girtlers 10 Geboten der Feldforschung (2004), in denen geforderte Haltungen zum Forschungsfeld benannt werden, um dieses in seiner Eigenheit wahrnehmen zu lernen.

² Hervorgehoben wurde, dass in Beobachtung und Beschreibung Motive des Handelns nicht sichtbar werden können. Wie diese „eingefangen“ werden könnten, d.h. welche Methoden es dafür gibt, wurde im Kurs diskutiert.

sonen mit ihren Ausführungen zu positionieren. Während bei den Teilnehmer*innen somit eine Offenheit im Dialog über die eigene Position erwartet wurde, war dies für Mentor*innen nach Berichten der Teilnehmer*innen oft herausfordernd. Es scheint der Fall, dass schultheoretisch längst geforderte Peer- bzw. Teamkultur inklusive Austausch (vgl. Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein 2013) noch immer nicht selbstverständlich praktiziert wird und entsprechend schwer als Praktik der Wissens- und Erkenntnisgenese zu etablieren ist. In der Erschütterung der hier erneut eingezogenen Differenzen zwischen Wissendem und Lernendem respektive ‚fertiger‘ Lehrperson und Kursteilnehmer*in sowie Schul- bzw. Unterrichtspraxis und Theorie, wie sie im Bereich der Lehrer*innenbildung insgesamt nicht unbekannt ist, liegt eine Herausforderung künftiger Kurse. Die Befremdung des Eigenen seitens im lokalen Schulsystem etablierter Lehrpersonen brächte die Möglichkeit mit sich, die eigene Praxis zu befragen, sich immanenter Strukturen und Kategorien gewahr zu werden und wertende Denkstrukturen aufzuzeigen.

3 Schulforschung und Unterrichtspraxis – Weiter so?

In der Kombination des Einsatzes von Forschungsmethoden und gemeinsamer Lektüre publizierter Forschungsergebnisse wurde der Blick für Fragehaltungen und Möglichkeiten der Forschung geschärft. Die „kritische Lektüre“ von Forschungsberichten schloss am Ende des Moduls bei den Teilnehmer*innen zumindest die Frage ein, wie Autor*innen zu ihren Aussagen gelangen. Gleiches auf eigene Ausarbeitungen anzuwenden, stellte sich als deutlich schwieriger heraus, da Distanznahmen vom eigenen Denken bzw. der eigenen Erfahrung fortwährender Übung bedürfen (und mitunter auch in der (Bildungs-)Wissenschaft ausbleiben).

Die Ansprache der Teilnehmer*innen als Expert*innen für Unterricht im Anschluss an die Lektüre von Forschungsergebnissen war geprägt von kreativen Übersetzungen des Gelesenen für die eigene Unterrichtspraxis sowie einem Rückgriff auf grundlegendes Wissen anderer Module. Die Aufforderung, zum Abschluss des Moduls (der Theorie und Praktikumsphase) einen Entwurf für eine Unterrichtsstunde vorzulegen, in der einerseits didaktisch auf heterogene Lerngruppen Bezug genommen und andererseits eigene implizite Vorannahmen aufgespürt werden, erwies sich als passende Verknüpfung angesichts der Erwartungen.

Gerade vor dem Hintergrund bestehender Erfahrungen als Lehrpersonen und der gezeigten Kreativität der Teilnehmer*innen könnte das Potential des „Anderen“ mehr in den Vordergrund treten. Für bildungswissenschaftliche

Schulforschung und insbesondere auch für künftige kulturell so differente Kurse, wäre es m.E. gewinnbringend, die von Caruso in Anlehnung an Frijhoff skizzierten „widerständigen Taktiken“ mit „Finten und Umkehrungen“ (Caruso 2005, 129) weiter zu denken: Schule und Curricula könnten so nicht allein als Ort der Widerspiegelung gesellschaftlicher Strukturen und wissenschaftlichen Denkens gesehen werden (vgl. Popkewitz 1997), sondern auch als Normen und Konventionen irritierender Ort, an dem es nicht nur um Einpassen in eine Struktur geht, sondern auch darum, Strukturen immer wieder neu zu denken und zu entwerfen.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, St. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, St. & Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main, 7-52.
- Benner, D. (1995): Studien zur Didaktik und Schultheorie. Weinheim/München.
- Bennewitz, H. (2012): Der Blick auf Lehrer/-innen. In: de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden, 203-214.
- Caruso, M. (2005): Inadäquation und Pädagogik. Von den Techniken der Produktion des Subjekts. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim, 121-133 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49).
- Ergebnisprotokoll der Kurseinheit vom 4.12.2017 im Modul 6 (unveröffentlichte Quelle).
- Girtler, R. (2004): 10 Gebote der Feldforschung. Wien.
- Kenway, J. & McLeod, J. (2004): Bourdieu's reflexive sociology and 'spaces of points of view': whose reflexivity, which perspective? In: British Journal of Sociology of Education, 25, H.4, 525-544.
- McLeod, J. & Yates, L. (2006): Making Modern Lives. Subjectivity, Schooling, and Social Change. New York.
- Popkewitz, Th. S. (1997): The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. In: Journal of Curriculum Studies, 29, H.2, 131-164.
- Popkewitz, Th. S. (2012): The impracticality of practical knowledge and lived experience in educational research. In: Nordic Studies in Education, 33, 124-139.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013): Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Kurzfassung des wissenschaftlichen Berichts. Zürich. Online unter: <https://www.ife.uzh.ch/de/research/ppd/forschung/abgeschlosseneprojekte/evaluationen/erfolgreicherunterricht.html> [letzter Zugriff: 25.06.2015].
- Universität Wien (2017): Antrag zur Einrichtung eines Zertifikatskurses: „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien. Wien, 1-14. Online unter: https://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/pgc/2_LifeLong_Learning_Projekte/0_Lifelong_Learning_Projekte/Lehrerkräfte_mit_Fluchthintergrund/Downloads/Antrag_ZK_Flucht_Lehrerinnen.pdf [letzter Zugriff: 09.04.2019].

Zur vertieften Auseinandersetzung mit Heterogenität in Schulkontexten

1 Zum Geleit

Im Modul 7 – Vertiefung Inklusive Schule und Vielfalt – setzten wir uns zum Ziel, die in Modul 5 erworbenen Erkenntnisse exemplarisch zu intensivieren. Wir strukturierten den Kurs dazu entlang der auch bei Sturm (2016) angeführten und von uns ausgewählten Differenzdimensionen Geschlecht und sexuelle Vielfalt, soziale Klasse (sozio-ökonomisches Milieu) und Behinderung. Eine weitere Dimension, die wir zwar nicht als eigenständiges Thema behandelten, seitens der Gruppe aber jeweils als Ausgangspunkt für die Reflexion von (eigenen) Erfahrungen genutzt wurde, war diejenige des Fluchthintergrundes; bei Sturm (ebd., 95ff.) wird sie als „migrationsbedingte Heterogenität“ ebenfalls genannt. Auch insgesamt war unser Ziel, eine reflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten anzuregen und die Teilnehmenden – aber auch uns selbst, wie sich im Verlauf des Moduls zeigen sollte – dazu aufzufordern, ihre bzw. unsere eigenen Haltungen auf Basis der Auseinandersetzungen zu hinterfragen. Dies bildete sich auch im Leistungsnachweis ab, der aus einer Reflexion der Differenzdimensionen im Spezifischen sowie des gesamten Moduls im Allgemeinen bestand. Den gewählten Themen geschuldet entschieden wir uns bereits vor dem Beginn des Moduls dazu, im Team bzw. durch zwei Lehrende zu unterrichten. Dies sollte dazu dienen, verschiedene Perspektiven auf Inklusive Schule und Vielfalt aufzuzeigen – und zwar nicht nur durch divergierende theoretische Hintergründe, sondern auch im Hinblick auf das sich unterscheidende Geschlecht der beiden Vortragenden sowie sich unterscheidende (Sozialisations-)Erfahrungen.

2 Ein Modell als gemeinsame Struktur der Auseinandersetzung mit Differenzdimensionen

Um den unterschiedlichen Themen eine gemeinsame theoretische Rahmung zu geben, die es auch ermöglichen sollte, über strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Differenzdimensionen zu diskutieren, benutzen wir ein für eine frühere Publikation erarbeitetes bzw. adaptiertes Theoriemodell (Abb. 1; vgl. Zahnd, Kremsner & Proyer 2016). Das Modell stützt sich auf eine von Weisser (2005a; 2005b; 2007) entwickelte Konzeption einer anti-essentialistischen Theorie der Behinderung. Trotz diesem Bezug zur Differenzdimension Behinderung lässt es sich aufgrund der strukturellen Gemeinsamkeit für die Reflexion sämtlicher Dimensionen nutzen.

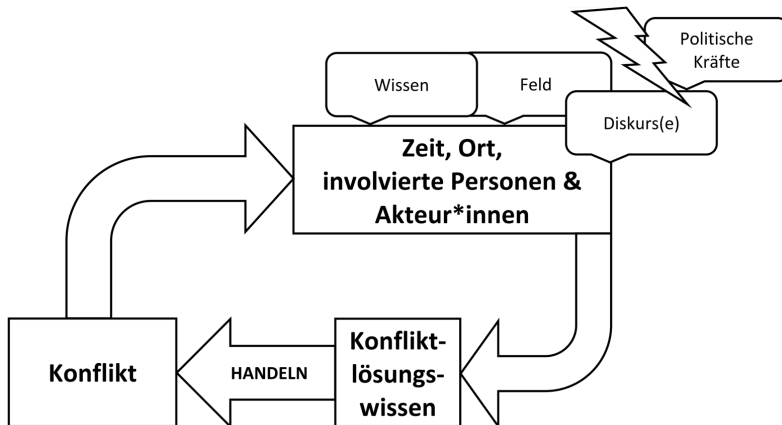


Abb. 1: Theoriemodell nach Weisser (2005a; 2005b; 2007)

Unsere Grundannahme ist, dass über die Differenzdimensionen Konflikte gerahmt werden, die sich in menschlichen Interaktionen ergeben. Die Differenzdimension ist dabei letztendlich eine theoretische Rahmung, die sich aus Zuschreibungsprozessen herleiten lässt. Zum Beispiel kann ein Konflikt darin bestehen, dass der Schüler Abrehe sich nicht mit seiner Lehrerin Susanne verständigen kann, weil beide eine andere Sprache sprechen. Resultieren aus diesem Konflikt in weiterer Folge zum Beispiel Probleme in der Schule, erfolgt eine Wertung, indem Abrehe's Fluchthintergrund als Grund für seine Schwierigkeiten benannt wird: Abrehe ist dann schlecht in der Schule, weil er

geflüchtet ist – und nicht, weil Lehrerin und Schüler kein gemeinsames und gleichermaßen beherrschtes Sprachsystem bedienen können. Differenzdimensionen werden im dargestellten Modell deshalb nicht als grundlegende Erklärungen für Konflikte verwendet, sondern sind das Resultat einer dem ursprünghchen Konflikt eingelagerten Wertung.

In unserem Modell werden Konflikte zunächst einfach als Resultat gesellschaftlicher Performanz verstanden. Sie sind deshalb nicht durch Merkmale eines Individuums begründbar (und auch nicht durch Differenzzuschreibungen), sondern entstehen in konkreten Situationen und basieren auf einem Konflikt zwischen Fähigkeit und Erwartung (vgl. Weisser 2007, 243). Jemand erwartet, dass jemand anderes etwas kann oder tut – oder eben nicht. Begründet in einer Sequenz sozialer Interaktion handelt es sich dabei um einen Konflikt, der zwischen den Menschen liegt und nie bei einer einzelnen Person. Die Perspektive einer Beobachtung 2. Ordnung einnehmend, lässt sich dann feststellen, wie mit dem Konflikt umgegangen wird: Bspw. könnte Susanne der Meinung sein, Abrehe sei einfach ein ‚dummes‘ Flüchtlingskind, weil er immer noch nicht gut Deutsch kann und Abrehe findet vielleicht, Susanne sei eine ‚ignorante Kuh‘, weil sie die Unmöglichkeit der Anforderung, binnen kürzester Zeit eine neue Sprache zu lernen, nicht nachvollziehen kann. Jede Person bringt demnach spezifisches Wissen in eine Konfliktsituation mit, das ihr jeweiliges Handeln anleitet und gleichzeitig die Codierung des Problems¹ beeinflusst (vgl. Reynolds Whyte & Ingstad 2007, 14). Wissen ist dabei räumlich und zeitlich zu verorten, denn jede Person greift auf einen Wissenskorpus zurück, der eine enge Verbindung zu ihrer Herkunft und Biografie hat. Zeit und Raum definieren wesentlich, mit welchen Diskursen und welchem Wissen man überhaupt in Berührung kommt. Aus dem Wissen der in eine Konfliktsituation miteinbezogenen Personen generiert sich dann das Konfliktlösungswissen (vgl. Weisser 2007, 243), wobei hier die (politischen) Kräfteverhältnisse eine entscheidende Rolle spielen. So ist im Beispiel von Abrehe und Susanne die Zweitgenannte als Lehrperson in einer deutlich besseren Position, um ihre Lösung durchzusetzen. Damit wird auch klar, dass die ‚Lösung‘ nicht zwingend für alle involvierten Parteien eine ‚gute Lösung‘ sein muss. Das Modell regt demnach an, zu beobachten, welches Wissen in einer spezifischen Konfliktsituation miteinbezogen wird, wo dieses Wissen herkommt, wie die Kräfteverhältnisse zwischen den Akteur*innen verteilt sind, wie die Situation codiert und letztendlich der Konflikt aufgelöst wird. Konflikt und Konfliktlösung stehen jeweils wechselseitig miteinander in

¹ Differenzdimensionen sind eine mögliche Form der Codierung solcher Konflikte.

Beziehung, sie sind aber immer an Raum, Zeit und involvierte Akteur*innen gebunden, weil unterschiedliche Akteur*innen an unterschiedlichen Orten, zu unterschiedlichen Zeitpunkten nie auf dasselbe Wissen zurückgreifen.

3 Erfahrungen im Unterricht

Als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Modell bzw. den Modulinhalten thematisierten wir die Zuschreibungsprozesse (Codierungen), die die Teilnehmenden selber vornehmen (bspw. wenn sie ein Bild von Conchita Wurst sehen) und die Zuschreibungsprozesse, die sie – vor allem auch im Kontext eines Lebens, das maßgeblich von der Zuschreibung geprägt ist, ‚Flüchtling‘ zu sein – selber erlebt haben. Erst im Anschluss an diese persönlichen Bezugspunkte folgte eine Auseinandersetzung mit den weiteren bereits genannten Heterogenitätsdimensionen.

Bezugnehmend auf das vorgestellte und im Kontext des Zertifikatskurses intensiv diskutierte Theoriemodell zeigte sich sehr schnell, dass den Teilnehmer*innen die Aneignung des damit verbundenen theoretischen Wissens sehr leichtfiel. Hilfreich hierfür war die eigene, durch wirkmächtige Zuschreibungen charakterisierte Situation, ‚Flüchtling‘ in einem neuen Land zu sein: Alle Teilnehmenden berichteten von einer Vielzahl an Erfahrungen, die (zumeist auf der Grundlage von Aussehen in Kombination mit Deutschkenntnissen) zu Etikettierungen und – oftmals – Benachteiligungen führten; so gut wie immer fühlten und fühlen sich die Teilnehmenden dadurch ohnmächtig in einer durch ungleiche Kraftverhältnisse gekennzeichneten Situation. Auch der Einfluss medialer und (gesellschafts-)politischer Diskurse – durchaus bezugnehmend auf tagesaktuelle Schlagzeilen und politische Entwicklungen – wurde hier als der ‚österreichischen‘ Bevölkerung² zur Verfügung stehendes Konfliktlösungswissen gerahmt und dadurch zum mitunter stark emotional besetzten Thema. Teilnehmende wehrten sich gegen die Zuschreibung, ‚Flüchtling‘ zu sein, lehnten sie ab oder formulierten auch aktiv Widerstand dagegen, wie sich beispielsweise in der wiederholt geäußerten Forderung, den Zertifikatskurs in ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte‘ (mit Streichung des Suffixes ‚mit Fluchthintergrund‘) umzubenenennen, nachweisen lässt.

² Weder die Teilnehmenden selbst noch wir als Autor*innen können bzw. wollen angeben, wer diese ‚Österreicher*innen‘ sind und wie und durch welche Eigenschaften oder Merkmale sie von ‚Nicht*Österreicher*innen‘ abgegrenzt werden können.

Trotz dem grundsätzlichen Durchdringen des theoretischen Modells fiel es den Teilnehmenden aber schwer – übrigens ohne sich dadurch von regulären Lehramtsstudierenden zu unterscheiden –, Zuschreibungen entlang weiterer Heterogenitätsdimensionen als solche zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Am offensichtlichsten wurde dies beim Thema Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Die Auseinandersetzung mit Geschlechtern und Geschlechterbildern jenseits der klassischen Dichotomisierung Mann/Frau sowie mit Formen der Sexualität auch abseits einer heteronormativen Logik führte, wie ebenfalls auch bei regulären Lehramtsstudierenden zu beobachten, zu emotionalen Diskussionen. Die persönlichen Positionierungen zu den Themen waren sehr unterschiedlich und bewegten sich zwischen vollständiger Akzeptanz bis hin zu Widerstand, Unverständnis oder auch Ablehnung. Wichtig hierbei ist allerdings, dass die Teilnehmenden durchaus differenziert argumentierten und auf die Differenz zwischen ihrer persönlichen Meinung und derjenigen, die sie als Lehrpersonen zu vertreten haben, verwiesen. Abgelehnte Aspekte wurden dabei als ‚Logik der hiesigen Gesellschaft‘ codiert, die man für die Rolle als Lehrperson als relevant erachtete, aber nicht mit der eigenen Kultur verbinden konnte. Dieses Bild wurde aufrechterhalten, obwohl das Thema im Kurs explizit an Beispielen aus den Herkunftsländern der Teilnehmenden diskutiert wurde.

4 Unsere Lerneffekte

Es wäre grundsätzlich falsch, wenn man davon ausgehen würde, dass die Lernprozesse primär auf Seiten der Kursteilnehmenden initiiert wurden. Auch wir als Kursleitende gingen über die Dauer des Moduls hinweg durch einen Lernprozess, der sowohl triviale Dinge (bspw. dass es gut möglich ist, eine großzügige Portion Knoblauch zum Frühstück zu vertilgen) als auch tiefgreifende Fragen beinhaltete und zur Auseinandersetzung mit dem Lehramtsstudium im Allgemeinen führte.

Zu den relevanten Fragen in diesem Lernprozess gehört sicherlich die Feststellung, dass wir mit den Teilnehmenden Themen behandelten, die eigentlich für alle Lehramtsstudierenden in dieser Form diskutiert werden müssten, weil sie mit der grundlegenden Frage einer gerechten Schule für Alle zu tun haben. Aus unserer Erfahrung in der Ausbildung wissen wir, dass dieselben Themen von regulären Lehramtsstudierenden ebenfalls kontrovers diskutiert werden. Auch hier sei nochmals explizit auf das Thema Geschlecht und sexuelle Vielfalt verwiesen: Im regulären Lehramtsstudium wird dieses Thema durch uns eingebracht, jedoch aufgrund der Vorannahme und damit Zu-

schreibung, die kulturelle Gleichheit sei in diesem Fall (tendenziell) gegeben, deutlich weniger ausgiebig und intensiv diskutiert. Wir sind uns sicher, dass eine ähnliche vertiefte Behandlung mit allen Lehramtsstudierenden zu ähnlich kontroversen und emotionalen Diskussionen führen würde; unserem eigenen Lernprozess folgend nehmen wir dementsprechend die inhaltliche und didaktische Aufbereitung auch in unsere Lehrveranstaltungen im Regelstudium auf.

Als Konsequenz dessen, dass wir mit den Inhalten in sehr persönliche Bereiche der Teilnehmenden vordrangen, vor allem aber im Anschluss an die explizite Forderung eben jener, zogen auch wir mit und legten unsere eigenen Erfahrungen im Kontext der Lehre offen. Dies hatte zur Konsequenz, dass gegenseitig Erfahrungen und Haltungen benannt und zur Diskussion gestellt wurden, die im Rahmen eines solchen Kurses in der Regel nicht zur Sprache kommen. Für uns blieb dabei die Schwierigkeit, wie wir mit Haltungen umgehen, die im Widerspruch zu den vermittelten Inhalten stehen. Es ist eine Frage, die wir persönlich nicht restlos klären konnten und können, hier jedoch nicht als Frage für den Zertifikatskurs an sich, sondern für die Lehrer*innenbildung als Ganzes.

5 Schluss

Insgesamt hat sich das Modell als Zugang zur Auseinandersetzung bewährt. Das bedeutet nicht, dass es zu keinen Fragen oder Unklarheiten geführt hat, aber es legte eine differenzierte Auseinandersetzung mit den eigenen Zuschreibungsprozessen nahe. Das hat zu Lernprozessen auf beiden Seiten (Studierende und Lehrende) geführt. Zum Schluss bleibt wohl die Frage offen, wer durch das Modul mehr profitierte: wir als Dozierende oder die Studierenden?

Literatur

- Reynolds Whyte, S. & Ingstad, B. (2007): Introduction: Disability Connections. In: Ingstad, B. & Reynolds Whyte, S. (Hrsg.): *Disability in Local and Global Worlds*. Berkeley/Los Angeles & London, 1-29.
- Sturm, T. (2016): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. überarb. Aufl. München/Basel.
- Weisser, J. (2005a): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld.
- Weisser, J. (2005b): Sonderpädagogische Probleme formulieren: Konzepte und die Logik sonderpädagogischen Wissens. In: Horster, D., Hoyningen-Süess, U. & Liesen, C. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. Zürich, 97-115.

- Weisser, J. (2007): Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: Behindertenpädagogik, 46, H.3/4, 237-249.
- Zahnd, R., Kreamsner, G. & Proyer, M. D. (2016): Diskurs Macht Behinderung – Eine Systemkritik. In: Sturm, T., Köpfer, A. & Wagener, B. (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsorganisation im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn, 79-97.

Am Ende steht (wieder) die Reflexion

1 Rahmung

Im Juni 2018 endete der erste Durchgang des Zertifikatskurses *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*. In zwei Semestern hatten die Zertifikatsteilnehmer*innen die Möglichkeit, zentrale Kompetenzen für Lehrer*innen im österreichischen Sekundarschulwesen zu erlernen. In acht Modulen ging es darum, Reflexionskategorien Allgemeiner Pädagogik, (erziehungs-)wissenschaftliche Kompetenzen, entwicklungspsychologisches Wissen, Didaktik sowie vor allem Methoden der Praxisreflexion zu erlernen und sich dem österreichischen Bildungssystem anzunähern. Im Folgenden wird über den Abschluss des Kurses berichtet und Einblicke in die finale Kursleistung gegeben.

Im abschließenden Modul 8 wurde den Zertifikatsteilnehmer*innen unter Anleitung von Michelle Proyer und Gottfried Biewer und unter tutorieller Unterstützung durch Michael Doblmaier die Aufgabe gestellt, eine wissenschaftliche Arbeit zu erstellen, die einerseits noch einmal für die Prüflinge zentrale Aspekte des Gelernten diskutieren, andererseits aber auch eine Reflexion über das Kursgeschehen, das eigene Sein als Lernende und wieder angehende Lehrende im Zertifikatskurs liefern sollte. Die bereits im Kapitel zu Modul 3 beschriebenen Herausforderungen, die sich hinsichtlich reflektierender Haltung ergeben hatten, wurden im Verlauf des finalen Moduls wieder relevant. Zuerst wurden die Qualitätskriterien wissenschaftlichen Arbeitens wiederholt und im Verlauf von weiteren Terminen verfestigt. Gemeinsam wurden interessante Themen identifiziert und Fragestellungen erstellt. Die Gestaltung wurde am Aufbau der Abschlussarbeit von Modul 3 erarbeitet. Die Teilnehmenden erhielten neben der theoretischen Fundierung im Verlauf von vier Präsenzterminen auch im Prozess des Schreibens tutorielle Unterstützung.

Die Arbeit sollte auf maximal 30 Seiten einerseits auf die herausfordernde Aufgabe der Gesamtreflexion fokussieren, andererseits konnte ein thematischer Schwerpunkt gelegt werden, welcher sich für die Teilnehmenden als besonders relevant erwiesen hatte. Alle 23 Teilnehmer*innen absolvierten den Kurs erfolgreich und qualifizierten sich damit zur abschließenden Prüfung in Form der Abgabe dieser Arbeit und einer die zentralen Inhalte referierenden Abschlusspräsentation, an die ein kurzes Prüfungsgespräch mit den beiden Lehrenden angeschlossen wurde.

2 Einblicke in die Themenwahl der Abschlussarbeiten

Wenig verwunderlich, stellte das hohe Niveau der wissenschaftlichen Sprache für die Kursteilnehmer*innen die größte Herausforderung dar. Dabei hatten die Lehrer*innen nicht nur die deutsche Sprache als Fremdsprache zu meistern, sondern vor allem auch jene bildungsphilosophischer und -wissenschaftlicher Texte, zum Teil aus dem 18. Jahrhundert. Diese doppelte Herausforderung blieb vielen Zertifikatsteilnehmer*innen besonders in Erinnerung. So reflektierten einige vor allem auch über das erste Modul des Kurses, in dem die Teilnehmer*innen zum ersten Mal in ihrem Leben mit Bildungsphilosophie aus dem deutschsprachigen Raum konfrontiert waren. So merkte eine Kursteilnehmerin in ihrer Arbeit an: „Die Professorinnen verwendeten für mich ein sehr anspruchsvolles Vokabular“, gleichzeitig „hatte [ich]¹ wenig theoretische Grundlagen in Pädagogik und konnte mich erst nach einiger Zeit an pädagogischen Diskussionen beteiligen. Dafür fehlte mir anfangs auch die nötige Sprache“.

Die eigene Erfahrung dieser doppelten Schwierigkeit wurde in einigen Arbeiten so auch auf die möglichen Erfahrungen von Schüler*innen umgelegt, deren Erstsprache nicht jene des Schulsystems ist. So schreibt eine Teilnehmerin: „Die Schulen sollen sich in ihren gesamten Strukturen ändern. Soll Integration gelingen, müssen Schüler*innen mit anderen interagieren können“. Ein Teilnehmer argumentiert ähnlich: Eine nicht-inklusive Schule „bedeutet aber eine Ghettoisierung, wo hingegen doch Kinder unglaublich schnell von Gleichaltrigen mit deutscher Umgangssprache lernen.“ Es muss – so der Tenor – der Austausch unter den Schüler*innen der Schulsprache und jenen einer anderen Sprache gefördert werden. Fremdsprachige „Schüler*innen haben geringe Sprachkenntnisse und auch dazu sind die Eltern

¹ An wenigen Stellen wurden kleine grammatikalische Korrekturen in die Zitate aus den Arbeiten eingefügt, um die Nachvollziehbarkeit zu erhöhen.

nicht ausgebildet. Wenn wir von Chancengerechtigkeit reden, dann spielt die Sprache in Familien mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle. Solche Kinder brauchen besonders Unterstützung und Nachhilfe, damit sie im Unterricht umgehen können“. Eine wichtige Grundlage für ein gesichertes Lernen, so eine Lehrerin, liegt jedenfalls darin, ein vor allem auch ökonomisch gesichertes Umfeld zu schaffen. Der Kampf gegen Armut muss auch in Demokratien eine größere Rolle spielen, sagt sie. So wird auch kritisch angemerkt, dass die (Neuen) Mittelschulen eine relativ homogene Gruppe hinsichtlich der sozio-ökonomischen Schicht aufweisen, deren Mitglieder rundweg alle „nicht reich“, wie eine andere Lehrerin bemerkt, sind. Gleichzeitig müssen die Schulen aber auch neue Strategien finden, „die Fähigkeiten zur Teamarbeit für Lehrkräfte umzusetzen und mehrsprachige Personen anstellen“. Ähnlich fasst eine andere Lehrerin ihre Erfahrungen der (anfänglichen) Sprachlosigkeit mit Blick auf Gehörlosigkeit zusammen: Wie „Schüler*innen mit Fluchthintergrund sich wohl mit Lehrpersonen mit gleicher Sprache fühlen, [so brauchen auch] gehörlose Schüler*innen Dolmetscher²“ in der Schule.

Obwohl – vielleicht aber auch gerade, weil – Behinderungen in den Schulsystemen der Herkunftsländer der Kursteilnehmer*innen kaum eine Rolle spielten, fokussierten viele, das heißt nahezu die Hälfte aller Abschlussarbeiten, auf den Begriff der Behinderung und möglicher Inklusion im österreichischen Schulsystem. Neu – und positiv – aufgenommen wurden inklusive bzw. integrative Bemühungen Wiener Schulen. Eine Lehrerin drückt diesen Konsens so aus: „Inklusion ist gegen die Aussortierung von Kindern, wobei Unterschiede nicht ignoriert, sondern wahrgenommen werden. Ich bin der Meinung, dass alle Kinder und Jugendlichen einen gleichberechtigten Zugang zur Bildung erhalten sollen. Alle Schüler*innen müssen gleiche Lernchancen bekommen“. Gefordert wurde in diesem Zusammenhang vor allem ein Kulturwechsel. Es muss „die Verschiedenheit der Schüler als ein positiver Wert“ angesehen werden. Eine andere Lehrerin meinte selbstkritisch: „Als Lehrkraft soll ich über die Vielfalt lernen, damit ich gerecht sein [kann]. Deshalb muss ich die Differenzdimensionen erkennen, z.B. *Geschlecht, Fluchthintergrund, Migrationshintergrund, Ethnizität (Kultur und Sprache), sozio-ökonomisches Milieu, Behinderung und Leistung*. Wenn ich die Differenzierung gut erfasse, kann ich verschiedene Probleme in der Schule lösen“ (Hervorhebung im Original).

² Das Gendern in den Zitaten ist aus den Arbeiten direkt übernommen.

3 Referenz auf kritische Themenfelder und eigene Sozialisation

Neben den Themen Sprache, Behinderung und Inklusion spielte eine weitere Differenzkategorie eine größere Rolle in den Reflexionen der Abschlussarbeiten. Knapp ein Viertel der Teilnehmenden machte sich in den Arbeiten Gedanken zum Thema Sexualität. Eine Lehrerin: „Darüber haben wir viel diskutiert und haben auch Besuch von Queer Base bekommen, die über ihre Erfahrungen erzählt haben, und was sie in der Gesellschaft zu erleiden haben. Sie wissen, dass wir alle von orientalischen Ländern gekommen sind, wo es keine öffentlichen Gespräche über Homosexualität gibt, oder kann man so sagen, dass, wo es überhaupt nicht akzeptabel ist in unserer Gesellschaft darüber zu sprechen.“ Selbstkritisch beleuchteten die Teilnehmer*innen ihre eigene Sozialisation und wie neue Begriffe (wie Transsexualität, queer usw.) ihren Erfahrungshorizont erweitert haben oder erweitern. Ein Lehrer: „Über den Tellerrand zu schauen, ist nicht leicht, auch nicht aus den Gemeinschaftsgewohnheiten herauszukommen, bedarf es starker Entschlossenheit und Willen, weil die Person auf starken Widerstand der [auch österreichischen] Gesellschaft stoßen wird“. Oder eine andere Lehrerin: „Da ich keine Erfahrung mit dem Thema ‚Sexualität‘ habe, werde ich eine Hilfe in der Schule brauchen, damit ich mit verschiedenen Schülern umgehen kann. Ich glaube, dass der Sozialmitarbeiter oder die Kollegen in der Schule mir helfen können.“

Beschäftigt haben die Kursteilnehmer*innen in ihren Abschlussarbeiten auch ganz allgemeine Themen, wie die Funktionen der neuzeitlichen Schule, was denn einen guten Unterricht ausmache und überhaupt, welche Eigenschaften eine gute Lehrkraft mitbringen oder entwickeln müsse. Dabei ist es interessant anzumerken, dass eher weibliche Kursteilnehmerinnen (7 zu 2) Differenzkategorien reflektierten, während männliche Kursteilnehmer eher allgemeine Themen (9 zu 5) fokussierten. Der Kurs wurde unisono positiv bewertet, viel wurde gelernt, aber auch Hoffnungen wurden genährt. Eine Kursteilnehmerin sprach direkt an, welche Hoffnungen bei ihr geweckt wurden, als sie erstmalig von der Existenz des Zertifikatskurses erfuhr: „Zuerst konnte ich es nicht glauben. Das war wie ein Schock für mich: Werden meine Träume wahr? Darf ich in den Schulen irgendwann arbeiten? Kann ich in den Schulen mein Fach Englisch einmal unterrichten?“ (zur näheren Auseinandersetzung mit diesem Zitat siehe auch Kreuter et al. in diesem Band).

Am finalen Kurstag wurden die Abschlussarbeiten in 20-minütigen Abschnitten präsentiert. Neben klassischen Power Point-Präsentationen wurden auch kreative analoge Techniken eingesetzt. Nahezu alle durch die beiden Modullehrenden gestellten Fragen, die sich auf die Arbeiten und die Präsentationen bezogen, konnten beantwortet werden. Alle Teilnehmenden des Kurses schafften auch die letzte Hürde und konnten bald nach dem abschließenden Termin die im feierlichen Rahmen überreichten Zertifikate übernehmen.

3. Herausforderungen und Synergien

*Michelle Proyer, Gertraud Kremsner, Gottfried Biewer
und Camilla Pellech*

Herausforderungen und Synergien aus universitärer Perspektive

Der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ konnte nur deshalb entstehen, weil sich am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien gleich zu Beginn der sogenannten Fluchtbewegung im Jahr 2015 eine von Jungwissenschaftler*innen getragene Initiative zur schnellen und unbürokratischen Unterstützung von gerade ankommenden oder aber durchreisenden geflüchteten Menschen formierte. Das Interesse und Engagement endete aber nicht mit der Zurverfügungstellung und Organisation von Kleidung und Lebensmitteln: Vielmehr stellte sich sehr schnell die Frage, wie das Thema (Arbeits-)Inklusion von neu Angekommenen in der universitären Lehre und Forschung sowie konkreten projektbezogenen Schritten im Sinne der Third Mission der Universität Wien umgesetzt werden könnte. Die Verantwortung der involvierten Akteur*innen hörte also nicht an der Schwelle der Universität Wien auf, sondern sollte auch in die tägliche Arbeit hineinwirken und unter anderem Studierendende sowie vor allem außeruniversitäre Einrichtungen involvieren. Dies schien nicht nur eine auf der Hand liegende Aufgabe für alle Involvierten als Bildungswissenschaftler*innen zu sein, sondern auch eine Notwendigkeit vor dem Hintergrund der Auswirkungen, die das Ankommen vieler Personen mit Fluchthintergrund auf die Bildungslandschaft hatte und hat. Das persönliche Engagement wurde so zur akademischen Verantwortung.

Die Idee einer für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund zugeschnittenen Maßnahme war schnell geboren, die Hoffnung auf Finanzierung allerdings gering. Umso größer schien dann die Überraschung, zumindest durch ein sich immer weiter ausbreitendes Netzwerk an Kooperationspartner*innen schnell an die konkrete Umsetzungsarbeit gehen zu können: Neben zahlreichen Zusprachen von Kolleg*innen weit über die Grenzen einzelner Institute hinweg ergaben

sich auch transdisziplinäre wie trans-institutionelle Formen der Unterstützung und Zusammenarbeit. Das Engagement führte also zu disziplin- und arbeitsfeldübergreifenden Aktivitäten, welche nachhaltige trans-institutionelle Kooperationen im Themenfeld Fluchtforschung (refugee studies) schärfen. Aus der institutionellen Logik der Universität heraus ergaben sich einige Herausforderungen, die aber meist über persönliche Treffen mit anderen Interessierten und Engagierten gelöst werden konnten. Das Netzwerk wächst nach wie vor. Die nachfolgende Skizze zeigt inner- und außeruniversitäre Netzwerke auf, welche im Folgenden näher beschrieben werden sollen. Die Beschreibung dient auch der Nachvollziehbarkeit der Komplexität der Kursimplementierung und -durchführung.

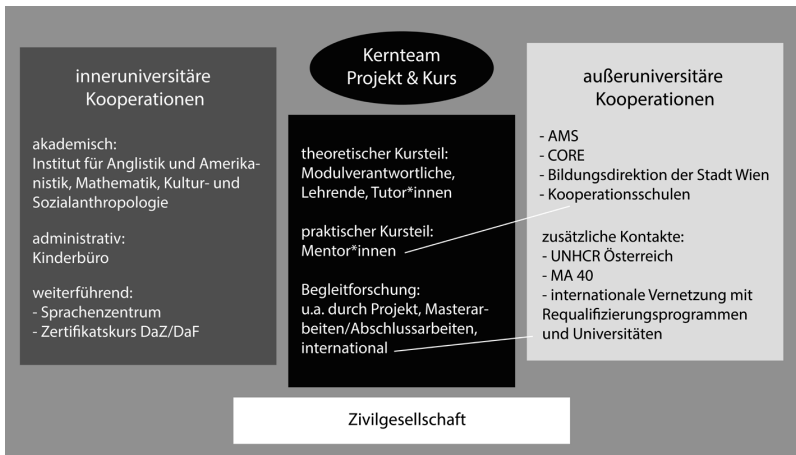


Abb. 1: Schematische Darstellung der Vernetzungen

Neben dem aus fünf Personen (Gottfried Biewer, Gertraud Kremsner, Camilla Pellech, Michael Doblmaier und Michelle Proyer) bestehenden Kernteam waren auch Studierende als Tutor*innen sowie für kleinere Auftragsarbeiten zur Begleitforschung im Einsatz. Studierende werden aber auch im Rahmen von bisher einer abgeschlossenen und vier laufenden Masterarbeiten sichtbar; dazu kommen zwei Dissertationen, die bislang angefragt, aber noch nicht realisiert wurden. Die Involvierung von Nachwuchswissenschaftler*innen in die Kursgestaltung war von Anfang an zentraler Bestandteil der Projektplanung. Ebenfalls zu erwähnen, in der Abbildung jedoch aus Gründen der

Komplexitätsreduktion nicht sichtbar, ist die Alumnibegleitung im Sinne der Unterstützung beim Einstieg in den Arbeitsmarkt Schule, bei Anrechnungen an der Universität Wien sowie bei der Einschreibung für ein zweites Unterrichtsfach; Tätigkeiten, die nach der erfolgreichen Absolvierung des Zertifikatskurses anfallen. Die Alumnibegleitung wird derzeit über den Verein BeeFLIP¹ organisiert; dafür eingestellt wurde eine mittlerweile ehemalige Studierende, sodass auch hier die bewusst intendierte Nachwuchsförderung betont werden kann.

Innerhalb der Universität Wien arbeiten auf wissenschaftlicher Ebene und personell repräsentiert v.a. durch Michelle Proyer, Gottfried Biewer, Gertraud Kremsner, Camilla Pellech und Michael Doblmaier das Institut für Bildungswissenschaft und das Zentrum für Lehrer*innenbildung eng zusammen. Die Durchführung des Kurses selbst ist am Postgraduate Center angesiedelt, wie Katharina Resch in ihrem Beitrag beschreibt. Weiterführende inneruniversitäre Kooperationen ergaben sich durch die Abhaltung des Sprachkurses mit dem Sprachenzentrum der Universität Wien und einem weiteren am Postgraduate Center angesiedelten Zertifikatskurs namens „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten“ (siehe Faistauer, Laimer & Kraml in diesem Band). In diesem werden Teilnehmende für den Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ausgebildet. Das Praktikum dieses Kurses konnte in den C1-Deutschkurs für die Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ integriert werden. Eine weitere Kooperation entstand mit dem Kinderbüro, welches einige Alumni als Lehrende zur „Kinderuni“ einlud.

An weiterführenden Kooperationen innerhalb der Universität Wien auf akademischer Ebene sind neben den Lehrenden (siehe *Reflexion der Kursinhalte aus Sicht der Lehrenden*) aus dem Umfeld der Bildungswissenschaft und der Lehrer*innenbildung (bzw. zusätzlich eine Lehrende der Universität Innsbruck und ein Lehrender der PH FH Nordwestschweiz) Kontakte zu einzelnen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken zu nennen; hierbei sind vor allem Mathematik und Englisch anzuführen. Aufgrund der thematischen Nähe zu einem Projekt an der Kultur- und Sozialanthropologie (dem „interkulturellen Mentoring“²) besteht auch zu diesem inneruniversitären Institut enger Kontakt samt regem Austausch.

¹ Der Verein „BeeFLIP – Verein zur Förderung universitärer Bildungs- und Forschungsprojekte“ wurde resultierend aus Forschungsergebnissen u.a. für ebenjene Tätigkeiten gegründet. Siehe hier: <https://beeflip.wordpress.com>

² Siehe hier: <https://www.univie.ac.at/alumni.ksa/iku-mentoring/>

Weiterführende Kooperationen auf internationaler akademischer Ebene (sie sind ebenfalls zum Zweck der Komplexitätsreduktion nicht in der Abbildung) beziehen sich auf den bereits genannten Lehrenden aus der Schweiz, aber auch auf das Erasmus+-Projekt R/EQUAL³ (mit Partneruniversitäten in Deutschland und Schweden) sowie darüber hinausgehende internationale Kooperationen mit anderen Programmen (insbesondere in Irland und Australien). Und auch über das Thema der Lehrkräfte hinaus haben sich Kooperationen zum breiteren Forschungsfeld Intersektion/Fluchtforschung und Inklusive Pädagogik ergeben. Eine weitere Ebene, die sich derzeit erst formiert und daher in der grafischen Übersicht noch nicht angeführt ist, ist jene der nationalen Kooperation mit anderen Standorten in Österreich, die eine Implementierung von ähnlichen Programmen angedacht haben. Hier bestehen Kontakte nach Oberösterreich und Vorarlberg.

Kooperationen mit anderen, außeruniversitären Institutionen beziehen sich vor allem auf die Ermöglichung der Teilnahme am Kurs und die Praktika. Das Arbeitsmarktservice (AMS) Wien und Niederösterreich unterstützen die Maßnahme durch Zahlung von Tagessätzen („Deckelung des Lebensunterhaltes“) an die Teilnehmenden direkt. Im Falle von Problemen gibt es auch Ansprechpersonen bei der magistratischen Abteilung der Stadt Wien („MA40“), die Sozialleistungen administriert. Darüber hinaus ist als den Zertifikatskurs überhaupt erst anstoßender außeruniversitärer Partner das Flüchtlings-Hochkommissariat der Vereinten Nationen Österreich (UNHCR Österreich) besonders hervorzuheben; zu den Mitarbeiter*innen dort besteht nach wie vor reger Kontakt und enge Zusammenarbeit. Der Beitrag von Marie-Claire Sownitz widmet sich explizit dieser Kooperation.

Zentraler Bestandteil des Kurses ist aber auch die Kooperation mit der Bildungsdirektion für Wien. Wie in Punkt 3.2; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band erläutert, koordiniert diese mit dem Projektteam die Zusammenarbeit mit Praxisschulen; jede einzelne dieser Schulen ist als wesentlicher Faktor einer gelingenden Zusammenarbeit im Sinne des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ dringend anzuführen. Darüber hinaus können über das auch von der Bildungsdirektion getragene Projekt CORE⁴ die Mentor*innen an Praktikumsschulen honoriert werden.

³ Siehe hier: <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>

⁴ Siehe hier: <https://www.refugees.wien/core/>

Die Interaktion mit der Zivilgesellschaft/Third Mission wurde vor allem im Zuge der Initiierung des (im Verlauf dieses Buches aufgrund fehlender Mittel für Begleitforschung wenig in den Fokus gerückten) zweiten Kursdurchganges besonders relevant: Ohne Spenden aus der Zivilgesellschaft und ohne das mediale Interesse daran wäre eine Weiterführung der Maßnahme nicht möglich gewesen; öffentliche Gelder konnten für diesen zweiten Durchgang nicht lukriert werden.

*Linda Kreuter, Helena Deiß, Lisa-Katharina Möhlen,
Kamal Alyouzbashi, Saad Chatto, Sahar Hashemi,
Nizar Mousa, Doha Tahlawi, Ahmed Zeki Al Hamid
und Jomard Rasul*

„Werden Träume wahr?“ – Reflexionen der Kursteilnehmer*innen

UNSERE ERINNERUNG: „Wir haben ein Jahr zusammen verbracht, wir waren glücklich zusammen, lachten zusammen, waren traurig zusammen, diskutierten zusammen und wir sind diesen ganzen neuen, langen, unebenen Weg zusammen weitergegangen, mit allen Schwierigkeiten. Wir haben gelernt, geschrieben, was in unseren Herzen war, aber leider; wir sind fern von unserem Vaterland und so weit weg von unserem Mutterland. Mit allen Entfernungen, aber wir sind froh, wir haben uns“ (Sahar Hashemi).

1 Zugänge zum Zertifikatskurs

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Perspektiven der Kursteilnehmer*innen beleuchtet und ihre individuellen Erfahrungen präsentiert. Dies geschieht anhand exemplarischer Erzählungen. Einleitend wird dargestellt, wie die Kursteilnehmer*innen zum Zertifikatskurs gekommen sind, um daraufhin zu erläutern, welche Erwartungen, Motivationen und Ängste mit dem einjährigen Programm verbunden waren. Abschließend resümieren die Autor*innen gemeinsam, welche Zukunftsperspektiven sich durch den Zertifikatskurs eröffnet haben. Aufgabe der drei Mitautor*innen war es, einen Rahmen für den Austausch der Kursteilnehmer*innen zu schaffen und sie beim Verschriftlichen ihrer Erlebnisse zu unterstützen, wobei versucht wurde, möglichst nahe am inhaltlichen Fokus sowie der persönlichen Ausdrucksweise der Kursteilnehmer*innen zu bleiben.

Doha Tahlawi beschreibt ihre Zeit vor dem Zertifikatskurs folgendermaßen: „Als ich nach Österreich umgezogen bin, hatte ich große Sorgen um meinen Beruf und meine Arbeit. Ich wurde immer von vielen Bekannten und von meinen Freund*innen nach meiner Karriere gefragt: ‚Was möchtest du in Österreich arbeiten?‘ Ich habe damals geantwortet: ‚Ich möchte in meinem Beruf als Englischlehrerin arbeiten, aber es ist für mich unmöglich, als Aus-

länderin in Österreich zu unterrichten.‘ Im März 2017 passierte ein Wunder. Ich habe per WhatsApp eine Nachricht von einer Freundin bekommen: ‚Es gibt eine Anzeige in der Zeitung, in der steht »Zertifikatskurs: Inklusion von Menschen mit Fluchthintergrund in Bildungsprozesse am Postgraduate Center der Universität Wien«.‘ Zuerst konnte ich es nicht glauben. Das war wie ein Schock für mich: Werden meine Träume wahr? Darf ich in den Schulen irgendwann arbeiten? Kann ich in den Schulen mein Fach Englisch einmal unterrichten?“

Ahmed Zeki Al Hamid machte die Erfahrung, dass es sehr schwierig ist, ohne ein *österreichisches* Diplom auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Von dem Zertifikatskurs für geflüchtete Lehrer*innen hat er über Facebook erfahren. Die in Deutsch geschriebene Anzeige war mit dem arabischen Kommentar versehen: „Wer das lesen kann, kann sich bewerben.“ Daraufhin bewarb er sich, weil er darin die Chance sah, ein *österreichisches* Diplom zu erhalten.

Nizar Mousa beschreibt, wie er die erste Informationsveranstaltung erlebte: „Als ich zum ersten Mal im vergangenen Jahr (2017) zu einer Veranstaltung unseres Zertifikatskurses gekommen bin, habe ich eine optimistische Idee von dem Programm mitgenommen. Ich war gespannt, wie und wann man in Österreich wieder vor Lernenden stehen und unterrichten kann.“

„Dann wurde der Zertifikatskurs an der Universität Wien angeboten. Eigentlich war ich (Doha Tahlawi) sehr froh, dass ein solches Programm angeboten wurde. Einerseits wollte ich mich sehr gerne für diesen Kurs an der Universität anmelden. Andererseits hatte ich die benötigten Deutschkenntnisse bzw. das B2-Sprachniveau nicht. Es gab viele Herausforderungen, z.B. die B2-Sprachprüfung in zwei Monaten zu absolvieren, alle Urkunden und Dokumente zu sammeln und übersetzen zu lassen sowie das persönliche Interview mit den Lehrenden an der Universität Wien erfolgreich zu schaffen. Mit vielen intensiven Bemühungen und Lernen konnte ich alle Voraussetzungen des Kurses erfüllen. Eigentlich habe ich mehrere Motivationen für diesen Kurs. Zuerst kommt die Lernmotivation. Ich bin in ein neues Land eingewandert und ich wollte mich über das Bildungssystem in Österreich informieren. Außerdem habe ich eine persönliche Motivation zum Lernen. Ich bin eine neugierige Person. Ich möchte immer etwas Neues lernen. Ich hoffte, dass ich den Zertifikatskurs schaffe und ein in Österreich anerkanntes Zeugnis bekomme. Dann kommt ein Familienmotiv, das sehr wichtig für mich ist. Ich will meinen Kindern bei den Hausübungen und beim Lernen helfen. Als Lehrerin könnte ich meine Kinder besser unterstützen, weil sie am Anfang

Angst vor der Schule und dem Lernen hatten. Alles ist neu und anders in Österreich. Danach kommt das Grundmotiv. Das ist die Arbeitsmotivation. Ich brauche eine pädagogische Ausbildung, um in den Schulen arbeiten zu können. Ich denke, dass ich viel Arbeitserfahrung habe und der heterogenen Schüler*innenschaft helfen kann. Beruflich interessiert mich die Methodik und Didaktik für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.“

Jomard Rasul und Ahmed Zeki Al Hamid sind sich einig, dass das konkrete Auswahlverfahren zur Teilnahme am Kurs nach „strengen Richtlinien“ erfolgte. Dieses empfindet Jomard Rasul als „fair und wichtig, damit der schwierige Kurs auch bestanden werden kann“. Teil des Auswahlverfahrens war ein persönliches Gespräch, welches als „zentral und ausschlaggebend“ empfunden wurde. Besonders im Gedächtnis geblieben sind dabei kritische Themen wie die eigene Haltung zu „Gendergerechtigkeit sowie zur Bestrafung von Schüler*innen“. Ahmed Zeki Al Hamid zeigt sich sehr stolz, unter den 23 ausgewählten Kursteilnehmer*innen zu sein.

Anhand der einzelnen Beschreibungen von Doha Tahlawi, Kamal Alyouzbashi, Jomard Rasul, Ahmed Zeki Al Hamid und Nizar Mousa lassen sich die verschiedenen Zugänge zum Zertifikatskurs skizzieren. Diese sind geprägt von Optimismus, unterschiedlichen Motivationen, aber auch Entscheidungsprozessen. Im nachfolgenden Teil werden die Erfahrungen der Teilnehmer*innen während des Zertifikatskurses reflektiert.¹

2 Erfahrungen während des Zertifikatskurses

„Erster Tag. Das schaffe ich (Kamal Alyouzbashi) nie, das ist nicht mein Stil, ich bin Mathematiker, kein Philosoph. Ich muss ein bisschen Geduld haben, vielleicht bekomme ich eine gute Chance bei einer anderen Firma. Sowieso habe ich mich ja schon bei vielen Firmen gemeldet. Aber schauen wir mal. Am Abend, zu Hause wollte ich die erste Seite von Modul 1 lesen und habe sie dann weggeschmissen. Das ist nicht Deutsch, das ist etwas total Anderes, ich weiß nicht, was das ist. Ich habe einen österreichischen Freund angerufen, um mir zu helfen. Er war überrascht: ‚Deutsch ist meine Muttersprache‘, sagte er, ‚aber sogar für mich ist das schwer‘.

Die Atmosphäre in der Klasse war cool. Wir konnten Spaß machen, bereiten unsere Aufgaben zusammen vor. Wir waren eine gute Mini-Gesellschaft.

¹ Die folgenden Hervorhebungen in den Zitaten entstanden in der Überarbeitung und Zusammensetzung der einzelnen von den Teilnehmer*innen verfassten Beiträge, um auf die hinter den Begriffen stehenden Module, Theorien und Konzepte zu verweisen.

Wir konnten immer Infos austauschen, um 1 Uhr oder 3 Uhr in der Früh. Wir hatten ambivalente und wankelmütige Gefühle in Bezug darauf, Motivation für ein neues Studium zu finden und waren enttäuscht, dass wir mit unseren abgeschlossenen Ausbildungen nicht arbeiten durften. Nach vier Jahren Unterrichten als Lehrer bin ich wieder ein Schüler in einem neuen Bereich.

Erstes Praktikum: Ich will gar nicht lernen. Ich bin ein Lehrer. Ich habe meinen Unterrichtsstil. Ich brauche das nicht. Ich brauche nur das Zertifikat, dann kann ich wieder Lehrer sein. Ich war schockiert von dieser Erkenntnis, wieder Schüler sein zu müssen, aber alles wurde schon klarer. Es gab zwei Personen in meinem Kopf, die eine sagt: Du bist ein Lehrer aus Syrien und du schaffst das. Du warst Lehrer in der Oberstufe und jetzt machst du die Unterstufe. Die andere Person sagt: Du musst das vergessen. Du musst neu anfangen, das ist total anders, behalte dein Wissen und lerne jetzt etwas Neues, warum nicht? Diese zweite Person sagt auch: Mache weniger Vergleiche! Du bist jetzt hier, vergiss wo du warst und wer du warst! Mit der Zeit ist die zweite Person stärker geworden, sie sagt immer: Du musst Neues lernen von dieser Situation. Du bist nicht dumm. Du schaffst das. Gleichzeitig kommt immer eine Sekunde, in der man denkt: Ich kann nicht mehr. Ich habe keine Lust mehr. Das ergibt keinen Sinn, warum lerne ich diese Theorie?“

Während es Kamal Alyouzbashi schwerfällt, seine Vorerfahrungen als Lehrer mit den aktuellen Kursinhalten zu verbinden, gelingt es Doha Tahlawi hingegen, auf ihrem Vorwissen aufzubauen: „Ich kann sagen, 80% der Informationen des Kurses habe ich schon gewusst, weil ich schon ein pädagogisches Diplom absolviert habe. Die neuen Informationen habe ich in den verschiedenen Modulen erlernt. Modul 1: *Einführung und allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen*² war sehr wichtig und benötigte auch intensives Lernen. Es gab viele Fachbegriffe und Theorien, die sehr nötig für Lehrpersonen sind. Am Anfang dieses Moduls habe ich jeden Tag ca. vier Stunden damit verbracht, jede Aufgabe erledigen zu können. Aber es war sehr interessant, weil ich jedes Mal neue Informationen über die Entwicklung der Schulen in Österreich, die Rolle der Schule und bildungswissenschaftliche Theorien gelernt habe. In diesem Modul 1 wurde auch der Begriff des *Wissens* diskutiert. Ich finde das sehr interessant, weil die Lehrperson diesen Unterschied lernen muss. Für Koch (1996, 79) ist Lernen der ‚Weg zum Wissen‘.“

² Siehe Breinbauer in diesem Band

Nachdem die Kursteilnehmer*innen in Modul 1 in die bildungswissenschaftlichen Theorien eingeführt wurden, hebt Doha Tahlawi mit ihrer Beschreibung von weiteren Modulen die praxisnahen Facetten des Kurses hervor:

„In Modul 3³ habe ich viele Beobachtungen gemacht und beschrieben. In jeder Beobachtung wurden die Methoden und Komponenten des Unterrichts durch eine Reflexion diskutiert. Neben vielen Beobachtungen habe ich mehrere Unterrichtsplaner in Modul 4 entworfen. Was ich am Modul 4 besonders finde?

- Zehn Merkmale des guten Unterrichts (vgl. Meyer 2004)
- Die didaktische Methode der AVIVA (vgl. Städeli, Grassi, Rhiner & Obrist 2013)

Die meisten der beobachteten Unterrichtseinheiten haben die gleichen Merkmale. Der Unterricht ist gut strukturiert. Die Rollen und Regeln sind sehr klar im Unterricht verteilt. Ich hoffe, dass alle Lehrer*innen diese zehn Merkmale kennenlernen, weil ich finde, sie sind die Grundlagen eines jeden Unterrichts. Bei mir sind sie in Erinnerung geblieben, damit ich einige wichtige Punkte während der Vorbereitung nicht vergessen werde. Allerdings geben diese Merkmale gute Beispiele mit Erklärungen ab, wie Lehrer*innen am besten Unterricht führen können. Das Thema *Schulforschung und Unterrichtspraxis* in Modul 6⁴ gefällt mir sehr, weil ich diese Erfahrungen schon in meiner Heimat gemacht habe. Meine Kolleg*innen und ich haben im Kurs in verschiedenen Gruppen Theorien, Forschung und PISA in den Schulen diskutiert. Mit dem Thema *Behinderung* des Moduls 7⁵ soll die Lehrperson einen reflektierten Umgang haben. Behinderung verursacht einen Konflikt, der aufgrund des Unterschieds zwischen Erwartungen (der Gesellschaft) und Leistungen (des Individuums) entsteht (vgl. Weisser 2007). Als Lehrperson sollte ich vorbereitet sein, damit ich diese Konflikte verändern und Lösungen dafür finden kann.“

Saad Chatto schildert eine Beispielsituation aus dem Unterricht des Moduls 7: „Was ich auch im Rahmen des Kurses gelernt habe, ist, wie es sich anfühlt an der Stelle eines sehbeeinträchtigten Menschen zu sein. Wir haben spezifische Brillen aufgesetzt, um die Schwierigkeit dieser Menschen zu erleben. Zudem ist es auch wichtig zu erwähnen, dass sehbeeinträchtigte Menschen ein besonderes Alphabet (Braille) haben, das sie durch Tasten und Berühren der Buchstaben unterscheiden können. Aus meiner Sicht können die wich-

³ Siehe Proyer in diesem Band

⁴ Siehe Krause in diesem Band

⁵ Siehe Biewer in diesem Band

tigsten Aspekte aus dem Kurs in ein paar Sätzen zusammengefasst werden: Man lebt in einer Welt, in der verschiedene Menschen zusammenleben, somit sollte sich die Umgebung allen anpassen, weil manche Leute spezielle Bedürfnisse haben. Noch dazu sollte eine Person vor allem wegen einer Art von Beeinträchtigung nicht diskriminiert werden.“

Nicht nur das Thema *Behinderung* war von besonderer Bedeutung für die Kursteilnehmer*innen, auch das Thema *Sexualität* wurde bspw. von Saad Chatto reflektiert: „Der Begriff Sexualität bezeichnet viele Bedeutungen in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften, weil jede Gesellschaft und jede Kultur vielfältige Prinzipien und Gedanken hat. Eines von diesen Themen ist sexuelle Orientierung, die sehr sensibel in allen Gesellschaften, besonders in meinem Herkunftsland (Syrien) und größtenteils in den islamischen Ländern, behandelt wird. Es ist, wie gesagt, nicht einfach, offen darüber zu sprechen. Außerdem ist es verboten, über solche Themen zu sprechen, da der religiöse Glaube extrem dominant ist. Folglich will niemand seine sexuelle Orientierung offen mit anderen entdecken, sondern es bleibt als Geheimnis zwischen den involvierten Personen. Die LGBT-Community erlebt insbesondere in unseren Gesellschaften, aber eigentlich weltweit viele diskriminierende Handlungen, wie zum Beispiel körperliche Angriffe, verbale Übergriffe, sexuelle Belästigungen und häufig Morddrohungen.“

Auch Doha Tahlawi spricht über ähnliche Erfahrungen der Tabuisierung zum Thema sexuelle Orientierung: „Eigentlich hatte ich früher sehr wenige Informationen darüber, weil in meinem Heimatland (Syrien) nicht sehr oft darüber geredet werden kann. Deshalb habe ich im Kurs viele Fakten und Informationen gelernt. Als die Themen *Transgender* und *Homosexualität* im Kurs diskutiert wurden, habe ich mir gesagt: Ich glaube, es gibt keine dieser Situationen in meiner Schule, weil ich keine bemerkt habe. Dann, eine Woche später, habe ich bemerkt, dass ich falsch lag. Ich war sehr überrascht, als mich eine Lehrerin darüber informiert hat, dass ein*e Schüler*in transsexuell ist. Für mich war es nicht einfach, mit dieser Situation umzugehen, denn ich habe folgende Sorgen: Wie kann ich mit solch einer Situation umgehen, wenn ich allein auf mich gestellt bin? Erstens konnte ich diese Situation selber nicht bemerken. Zweitens, wenn ich solche Schüler*innen in der Klasse habe, mit denen andere Mitschüler*innen nicht arbeiten wollen, sie nicht akzeptieren und ausschließen, wie kann ich mit solch einer Situation umgehen? Ich glaube, ich muss über diese Situation viel nachlesen. Ich vermute auch, dass der*die Sozialarbeiter*in der Schule mir helfen kann.“

Auch Saad Chatto widmet sich dem Thema der *Transsexualität*: „Man*frau soll Transgender-Personen verstehen. Manche Leute mögen sein*ihr Geschlecht nicht, somit möchten sie ihr Gender verändern. Hier in Österreich haben wir solche Situationen kennengelernt, da einige berühmte Personen ihr Gender verändert haben. Möglicherweise kann ich Transgender-Personen in einer Schule begegnen. In diesem Fall sollte ich sehr achtsam sein, da es einige Lernende gibt, die nicht deutlich und offensichtlich ihr Gender bekannt geben wollen. Man sollte die richtige Sprache verwenden bzw. auf sprachliche Korrektheit achten, damit sie von uns nicht unabsichtlich beleidigt und verletzt werden. Was ich wichtig und interessant fand, ist, dass dieses Thema alt und neu gleichzeitig ist. Es ist alt, da ich darüber etwas vorher an der Universität Damaskus gelernt habe und neu, da wir während des Zertifikatskurses weiteres Wissen darüber gelernt haben. Im Unterschied zu Doha Tahlawi habe ich während des Praktikums keine solche Situation bemerkt.“

Auch Kamal Alyoubashi äußert sich zum Thema *Heterogenität und Diversität in der Schule*. Für ihn gibt es „kein besser oder schlechter. Es gibt nur unterschiedliche Menschen. Dieser Punkt ist sehr wichtig in der Schule, besonders in der Schule, in der ich das Praktikum absolviert habe. Dort gibt es die unterschiedlichsten Kulturen und Ethnien. Ich bin der Meinung, das ist einer der wichtigsten Punkte, die der*die Lehrer*in den Schüler*innen beibringen soll, dass wir alle Menschen sind. Ich lehre meinen Schüler*innen, dass diese Klischeebilder nicht stimmen. Auch Männer dürfen weinen, nicht nur Frauen. Männer können auch lange Haare haben. Männer dürfen Zuckerbäcker werden und Frauen Mechanikerinnen. Ich bin gegen diese Klischees und versuche, dies auch meinen Schüler*innen im Unterricht beizubringen, dass sie diesen Klischeebildern nicht einfach ohne kritisches Nachdenken folgen sollen. Für mich ist es nicht egal, wenn ich behinderte Schüler*innen, wenn ich Schüler*innen mit einer anderen sexuellen Orientierung oder wenn ich Menschen verschiedener Herkunft in meiner Klasse habe. Es ist nicht egal, denn wir sind am Ende alle Menschen, aber wir brauchen unterschiedliche Unterstützung. Jede Person ist einzigartig und hat eigene Fähigkeiten. Diese müssen entdeckt und gefördert werden. Das ist meine Aufgabe als Lehrer.“

Nach den Erfahrungen innerhalb des theoretischen Teils wird im Folgenden der praktische Teil des Zertifikatskurses näher beleuchtet. Doha Tahlawi empfindet das Praktikum als „einen sehr wichtigen Teil des Kurses“. Weiter vergleicht sie ihre Erfahrungen mit denen früherer Praktika: „Als ich ein studienbegleitendes internationales Praktikum absolvierte, machte ich keine

Beobachtungen, sondern ich wurde von meinem Mentor und meinen Professor*innen beobachtet und habe viel Feedback bekommen. Im Vergleich zu meinen bisherigen Praktikumserfahrungen finde ich die drei Phasen des Praktikums der Universität Wien (hospitieren, schauen und lernen) logischer, weil es einen schrittweisen Unterricht bei Mentees gibt. Erst nach diesen drei Phasen des Praktikums darf er*sie einen Teil der Stunde unterrichten.“

Rückblickend reflektiert Kamal Alyoubashi seine von Zweifel geprägte Entscheidung, den Zertifikatskurs zu absolvieren: „Ich habe mich bei verschiedenen Firmen für statistische Datenanalyse beworben. An einem Tag habe ich eine E-Mail bekommen, aber nicht von Kerstin⁶, nicht von Michaela, nicht von Geli, sondern von einem großen österreichischen Netzanbieter. Sie luden mich für ein zweites Bewerbungsgespräch ein. Ich hätte ein Praktikum für sechs Monate machen können, um dort danach als statistischer Datenanalyst anfangen zu können. Ich hatte nur 48 Stunden, um eine Entscheidung zu treffen: Will ich den Kurs wirklich weitermachen und bleibe ich somit mein weiteres Leben ein Lehrer hier in Österreich? Oder fange ich ein Praktikum in einem Bereich an, der weltweit sehr gefragt ist?“

Das Feedback und die Erfahrungen, die Kamal Alyoubashi während seines Praktikums sammelte, bestärkten ihn in seiner Entscheidung für den Lehrberuf. „Verschiedene Schüler*innen haben während meines zweiten Praktikums in der Schule gesagt, ich lehre mit Spaß. Auch mein Mentor war von der gegebenen Stunde begeistert. Ich liebe den menschlichen Kontakt. Diese Erfahrung bestärkte mich in meiner Entscheidung, am Zertifikatskurs teilzunehmen, denn ich weiß, dass das der Nachteil der Arbeit als Datenanalyst ist. Dort sitzt man acht Stunden am PC, ohne jeglichen menschlichen Kontakt. Im Gegensatz dazu, muss der*die Lehrer*in immer kreativ sein, ‚out of the box‘ denken und Übungen erstellen.“

Saad Chatto verknüpft sein theoretisches Wissen über Inklusion und Exklusion aus Modul 7⁷ mit den praktischen Erfahrungen des Schulalltags: „Noch ein wichtiger Punkt, auf den in meinem Praktikum in Bezug auf das Thema *Behinderung* hingewiesen werden kann, ist, dass es in der Schule einige Schüler*innen gibt, die Lernschwächen oder Hörbeeinträchtigungen haben. Sie erhalten besonderen Unterricht. Dafür werden sie in ein anderes Klassen-

⁶ Sämtliche Namen, welche nicht den Autor*innen zugeordnet werden können, wurden aus Datenschutz- sowie forschungsethischen Gründen anonymisiert, um die Integrität der Personen zu schützen.

⁷ Siehe Zahnd & Kremsner in diesem Band

zimmer gebracht, damit sie den Unterricht besser verstehen, da diese Klassenzimmer mit spezifischen Einrichtungen ausgestattet sind. Bei einer dritten Klasse wurden vier beeinträchtigte Lernende wegen ihrer Bedürfnisse in die Klasse gebracht. Je nach Fach blieben sie in demselben Klassenzimmer oder wurden in ein anderes Klassenzimmer gebracht. Beispielsweise bekamen sie in der Englischstunde besonderen Unterricht von einer Sonderpädagogin. Zudem haben sie einen Sonderschullehrplan während des Schuljahres. Eine weitere Barriere, die einen inklusiven Schulalltag erschwert, hat sich beispielsweise bei einem Schüler aufgetan. Dieser musste sein Bein operieren lassen. Folglich hat er im Rollstuhl gesessen. Trotz des Vorhandenseins eines Aufzugs ist die Schule nicht völlig barrierefrei. Somit war er auf die Hilfe von anderen Mitschüler*innen angewiesen, um die Stiege mit dem Rollstuhl zu überwinden.“

Nizar Mousa reflektiert über die Wichtigkeit des Praktikums im Rahmen des Zertifikatskurses. „Dieses hat uns eine Chance verliehen, das Schulsystem in Österreich kennen zu lernen und die Themen, die wir im Kurs bearbeitet haben, in der Schule zu erleben. Ebenso hat es uns dazu verholfen, einen Überblick über das Schulsystem zu gewinnen. Besser wäre meiner Meinung nach gewesen, dass wir weniger Aufgaben im Rahmen des Kurses machen, sodass wir weniger Stress haben, um uns mehr auf das Praktikum konzentrieren zu können.“ Ein weiterer Vorschlag in Bezug auf das Praktikum von Nizar Mousa wäre, dass „vielleicht noch andere Teilnehmer*innen des Kurses beim Praktikum anwesend wären, um sich gegenseitig zu ermutigen und Feedback zu geben. Es wäre schön, wenn wir am Ende des Praktikums allein den Unterricht hätten machen können, um mehr Selbstvertrauen zu bekommen.“

Nizar Mousa kann mit seinen Vorerfahrungen gut an das neue Wissen anschließen und zieht Vergleiche zwischen seinem Herkunftsland und Österreich: „Da ich selbst in Syrien bereits ca. drei Jahre Biologie unterrichtet habe und den Zertifikatskurs zu Ende bringen konnte sowie parallel bereits die drei Stufen des Praktikums in einem Gymnasium in Wien absolviert habe, kann ich vergleichen, was ähnliche und unterschiedliche Merkmale von Bildung und Unterricht sind, vor allem die Lehrenden betreffend. Lehrende haben in Österreich, wie ich im Praktikum erlebt habe, mehr soziale Aufgaben zu machen, z.B. Ausflüge organisieren, Klassenvorstand sein sowie Elternarbeit. In Syrien gibt es noch zusätzliche Lehrende für solche sozialen Aufgaben. Die Lehrperson unterrichtet in Österreich normalerweise zwei Fächer, in Syrien nur ein Fach. Ebenso gibt es in Österreich eine breitere

Auswahl an Lehrmethoden. In Syrien habe ich es so erlebt, dass der Unterricht in Gymnasien mehr an den Interessen der Lernenden als in anderen Schultypen orientiert ist. Der Grund liegt darin, dass die Schüler*innen des Gymnasiums auf die Universität vorbereitet werden und deswegen selbstständiges Lernen erlernt wird. Das Schulsystem in Österreich finde ich anhand der Möglichkeiten offener und dennoch ziemlich verschachtelt. Das Schulsystem in Syrien ist viel einfacher strukturiert. In Österreich gibt es auch mehr Schulferien.“

Zur Verbindung von Theorie und Praxis zeigte sich für Doha Tahlawi das Forschungstagebuch als hilfreiches Werkzeug. Das Forschungstagebuch war ein sehr wertvolles Dokument während des Zertifikatskurses: „Es war wie eine Quelle für mich, die mir sehr geholfen hat, meine Abschlussarbeit zu schreiben, weil viele Informationen und Vorfälle darin dokumentiert wurden. Ich habe nicht nur den Kursablauf eingetragen, sondern darin zeigte sich auch die Entwicklung meiner Erfahrungen durch die laufenden Reflexionen. Diese Reflexionen helfen mir über meine Leistung nachzudenken.“

3 Reflexionen und Aussichten

Wie Sahar Hashemi in ihrem Gedicht ausdrückt, haben die Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses diverse Barrieren, aber auch Erfolge gemeinsam durchlebt und bewältigt, um ihr gemeinsames Ziel der Wiederaufnahme des Lehrberufes in Österreich zu erreichen. Wie sich am Anfang des Kapitels zeigt, war die Motivation der Teilnehmer*innen von unterschiedlichen Beweggründen geprägt. Ebenso wird im Laufe des Kapitels deutlich, dass aufgrund der Diskrepanz zwischen Vorwissen und neu erlerntem Wissen innere Konflikte auftraten, die die Teilnehmer*innen zu reflektierendem Nachdenken anregten. Dies wurde besonders sichtbar durch die Ambivalenz, einerseits bereits Lehrer*in zu sein und andererseits nochmals eine Ausbildung zum Lehrberuf in Österreich absolvieren zu müssen.

In der Reflexion der Module kann zusammengefasst werden, dass die Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Grundlagen für manche Teilnehmer*innen eine neue Erfahrung darstellte. Weiters waren Inklusion betreffende Thematiken wie *Heterogenität in Bezug auf Behinderung und sexuelle Vielfalt* ein essentieller Denkanstoß für die Teilnehmenden.

Obwohl die Kursteilnehmer*innen bereits über praktische Erfahrungen verfügen, ist in ihren Äußerungen eine Unsicherheit im Umgang mit dem praktischen Schulalltag in Österreich präsent. Einige der Kursteilnehmer*innen sprachen sich daher für die Möglichkeit aus, den Fokus im Kurs noch stärker

auf die Praxiserfahrungen zu richten. Nizar Mousa fand es „schön und hilfreich, direkt im Rahmen des Zertifikatskurses ein Praktikum in der Schule machen zu dürfen. Dadurch habe ich wirklich meine Erfahrungen erweitern können, das Schulsystem in Österreich kennenlernen und erleben dürfen. Ich habe die Sozialaufgaben der Lehrenden kennengelernt, das Klima in der Schule bzw. in der Klasse erlebt, verschiedene Lehrmethoden gesehen und selbst anwenden können. Ebenso lernte ich Stunden- und Jahresplanungen kennen. Mehrere pädagogische Themen, die wir in unserem Kurs besprochen haben, habe ich so in der Schule erlebt und gelernt, mit diesen umzugehen.“

„Abschließend bedanke ich (Doha Tahlawi) mich, dass ich in den Zertifikatskurs aufgenommen wurde. Außerdem möchte ich sagen, dass ich sehr glücklich in der Schule bin, da ich viele Erfahrungen sammeln und viele Leute verschiedenster Kulturen kennenlernen konnte. Bisher bin ich sehr glücklich, dass ich ein neues Studium machen konnte und die Chance hatte, eine Schule ein ganzes Jahr besuchen zu können. Alle Dozent*innen waren sehr nett, freundlich und hilfsbereit. Nach dem Kurs hoffe ich, einen Job zu finden. Eigentlich Sorge ich mich um die C1-Sprachprüfung und das zweite Studienfach, das ich absolvieren muss, damit ich regulär in der Schule arbeiten kann.“

Kamal Alyouzbashi reflektiert seine Entwicklung, die er zum Teil zwiespalten erlebte: „Die zweite Person in meinem Kopf ist unglaublich stark geworden, denn ich habe gelernt, alle Sachen zu analysieren und wieder neu zu interpretieren. Ich habe viel von meinem Leben neu interpretiert, mit vielen neuen Reflexionen über mein Leben, über mich selbst, neue Ideen bekommen. Dazu gab es die alten Erfahrungen. Am Ende habe ich verstanden, wie die Menschen hier denken. Es gibt immer Sachen, die unsichtbar bleiben, je mehr wir denken, umso mehr verstehen wir. In diesem Jahr habe ich etwas Neues gelernt. Dieses Wissen war viel realitätsnäher, es wurden Sachen erklärt, die wir auch tatsächlich in der Praxis brauchen und verwenden können, nicht nur in der Schule, sondern auch im Allgemeinen in unserem Leben. Menschlichkeit, Moral und Respekt waren von Bedeutung in dieser Ausbildung. Ich kann sagen, dass diese Ausbildung mir persönlich neue Augen geschenkt hat. Nach diesem Jahr sehe ich die besprochenen Themen von einer anderen Perspektive. Wir haben über sehr wichtige Situationen, den Kern des Lebens und der Gesellschaft gesprochen.“

„Vor kurzem habe ich (Nizar Mousa) den Zertifikatskurs absolviert und mir einige Gedanken darüber gemacht: Der Zertifikatskurs hat bei mir einen

großen Unterschied gemacht, da ich nach dem Kurs besser Deutsch schreiben bzw. verstehen konnte und einige pädagogische Themen kennengelernt habe sowie in der Schule erleben durfte. Nun habe ich die Möglichkeit, durch das Zertifikat meinen Beruf in Österreich wieder ausüben zu können.“

„Wir hoffen, alles wird in Ordnung gehen. Wenn unsere Träume wahr werden, wären wir sehr glücklich“ (Doha Tahlawi).

Literatur

- Koch, L. (1996): Zur Logik des Lernens. Eine Skizze. In: Geissler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim, 79-94.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2013): Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell: fünf Phasen guten Unterrichts. Bern.
- Weisser, J. (2007): Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: Behindertenpädagogik, 46, 237-249.

„Nehmen wir das Gute von uns und das Gute von euch – so werden wir alle besser.“ Ein persönlicher Rückblick auf den Beginn des Zertifikatskurses für geflüchtete Lehrer*innen

„Nehmen wir das Gute von uns und das Gute von euch – so werden wir alle besser.“ Treffender hätte Marwa S., eine Teilnehmerin des Zertifikatskurses, das Projekt nicht beschreiben können. Es ist ein heißer Sommertag im Juni 2018 und das offizielle Ende des Kurses. In wenigen Minuten wird Marwa gemeinsam mit den anderen 22 Teilnehmer*innen des Kurses ihr Abschlusszertifikat erhalten. Marwa und ich stehen gemeinsam mit anderen Teilnehmer*innen vor der Aula der Universität Wien.

Die Aula füllt sich. Kursteilnehmer*innen, Familie, Freund*innen und Menschen, die den Kurs in den letzten Monaten begleitet und Realität haben werden lassen, nehmen Platz. Auch für Marwa und mich wird es Zeit, unsere Plätze im Saal zu suchen.

1 „Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne“

Diese Zertifikatsverleihung war Abschluss und Anfang zugleich: Ein Abschluss des ersten Kursjahrgangs und eines intensiven Jahres. Ein Anfang für alle Teilnehmer*innen, die nach diesem Kurs ihre Arbeit an einer Wiener Schule beginnen oder ihre Bestrebungen, in Österreich wieder in ihrem Beruf arbeiten zu können, weiterverfolgen und z.B. das Studium eines Zweifachs beginnen werden.

Es ist aber auch ein Anfang für einen zweiten Jahrgang, der auf den Erfahrungen des ersten Kurses aufbauen kann. Lange war unklar, ob eine Fortsetzung möglich ist, aber glücklicherweise können weitere Lehrer*innen, die nach Österreich flüchten mussten, mit dem Kurs einen Grundstein legen, um in ihrem Beruf wieder Fuß zu fassen.

Rückblickend, so möchte ich behaupten, lag ein „Zauber des Anfangs“, wie es Hermann Hesse in seinem Gedicht „Stufen“ formuliert (vgl. Hesse 1987, 119), auch über dem ersten Treffen im Frühjahr 2016, bei dem ich von Seiten

des UN-Flüchtlingshochkommissariats UNHCR mit Vertreter*innen der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft und dem Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien dabei sein durfte.

Wir haben damals um ein Treffen gebeten, um mit der Universität Wien über die mögliche Umsetzbarkeit einer Ausbildung für geflüchtete Lehrer*innen zu sprechen, wie sie z.B. an der Universität Potsdam im Rahmen des „Refugee Teachers Program“ stattfindet.

Das dortige „Refugee Teachers Program“ wurde 2016 ins Leben gerufen und hat zum Ziel, geflüchteten Lehrer*innen zu einem Berufseinstieg in das deutsche Schulsystem zu verhelfen und ihnen fachliche und pädagogisch-didaktische Qualifikationen zu vermitteln (vgl. Kubicka, Wojciechowicz & Vock 2018, 3).

Dies schien uns auch für den österreichischen Kontext interessant zu sein, denn einer unserer Arbeitsschwerpunkte bei UNHCR Österreich liegt im Bereich Bildung und Jugend. Wir entwickeln u.a. Bildungsmaterialien zu Flucht und Zusammenleben, halten Workshops für Lehrende in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen und sind im regelmäßigen Austausch mit Bildungsinstitutionen und Lehrer*innen. 2015 und 2016 bekamen wir von Lehrenden verstärkt Rückmeldungen über die bereichernde und gleichzeitig herausfordernde Arbeit mit geflüchteten Kindern. Die Teilnehmer*innen berichteten immer wieder von den Schwierigkeiten der sprachlichen Verständigung mit Schüler*innen und Eltern und gleichzeitig auch von dem Wunsch, mehr über die Situation in den Heimatländern und die dortigen Schulsysteme zu erfahren. Auch die vielfach schmerzvollen Erfahrungen, die die Kinder während ihrer Flucht machen mussten und die sich zum Teil auch im Verhalten der geflüchteten Schüler*innen in den Klassen zeigten, waren in den Workshops und Gesprächen oft Thema.

Es gab also zum einen Bedarf von Seiten der Schulen und Lehrer*innen, zum anderen gab es unter den nach Österreich geflüchteten Menschen auch Lehrer*innen, die Erfahrung und Qualifikationen sowie die sprachlichen Kenntnisse und Wissen über den kulturellen Kontext mitbrachten, wonach in den Schulen gesucht wurde.

Vor diesem Hintergrund schien das „Refugee Teachers Program“ einen hilfreichen Ansatz zu bieten, Schulen zu unterstützen und gleichzeitig das Potential unter den Geflüchteten zu nutzen.

Die Idee stieß auf Seite der Universität Wien auf offene Ohren. In den folgenden Monaten haben viele verschiedene Stellen zusammengearbeitet, Synergien genutzt und daraus dieses wichtige Angebot geschaffen, das nicht nur den geflüchteten Lehrer*innen hilft, im österreichischen Schulsystem Fuß zu fassen, sondern vor allem den Schüler*innen zugute kommen soll.

2 Flucht und Bildung – Ein Blick über Österreich hinaus

Während in Österreich alle Kinder bis zum vollendeten fünfzehnten Lebensjahr, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus, eine Schule besuchen müssen – für sie gilt die Schulpflicht –, haben geflüchtete Kinder und Jugendliche weltweit nur sehr eingeschränkt Zugang zu Bildung.

68,5 Millionen Menschen waren 2017 weltweit auf der Flucht. Das sind fast doppelt so viele wie vor zehn Jahren (vgl. UNHCR 2018a, 2). Von diesen 68,5 Millionen Menschen waren mehr als 25,4 Millionen Flüchtlinge¹, also Menschen, die außerhalb ihres Heimatlandes Schutz suchen, davon 19,9 Millionen unter dem UNHCR-Mandat. Mehr als die Hälfte der weltweiten Flüchtlingsbevölkerung – 52% – war unter 18 Jahre alt (vgl. ebd., 3).

2.1 4 Millionen Flüchtlingskinder weltweit können nicht in die Schule gehen

Folgende Daten stechen in diesem Zusammenhang besonders hervor: Mehr als 4 Millionen Flüchtlingskinder haben keinen Zugang zu Bildung. Das ist mehr als die Hälfte der 7,4 Millionen geflüchteten Kinder im schulpflichtigen Alter unter UNHCR-Mandat. Während 61% der Flüchtlingskinder im Grundschulalter eine Schule besuchen konnten (im weltweiten Vergleich sind es 92% aller Kinder), sind es nur mehr 23%, die eine Sekundarstufe besuchen können, verglichen mit 84% aller Kinder weltweit (vgl. UNHCR 2018b, 13). Besonders düster ist das Bild im Bereich der Hochschulbildung. Während 37% der Jugendlichen weltweit höhere Bildungsabschlüsse machen können, sind es bei Flüchtlingen nur 1%. Dieser Wert ist seit drei Jahren unverändert (vgl. ebd., 25).

2.2 Ungleiche Chancen

Die Gründe, weshalb geflüchtete Kinder und Jugendliche weltweit ungleich schlechtere Chancen beim Zugang zu Bildung haben, sind vielfältig: Wenn

¹ In diesem Beitrag werden sowohl die Formulierungen „geflüchtete Menschen bzw. Kinder und Jugendliche“ als auch die Begriffe „Flüchtling“ bzw. „Flüchtlingskind“ verwendet. Der Begriff „Flüchtling“ war und ist immer wieder Gegenstand von Diskussionen, die mögliche negative Konnotationen thematisieren. In diesem Text wird der Begriff „Flüchtling“ in seiner rechtlichen Definition verwendet, wie sie erstmals in der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) festgeschrieben wurde. Ein Flüchtling ist laut GFK eine Person, die aufgrund ihrer „Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will“ (Vereinte Nationen 1951, 2; Hervorhebung M.S.). In der Arbeit von UNHCR spielt der Begriff deshalb eine zentrale rechtliche Rolle.

Flüchtlingskinder älter werden, wird von ihnen oft erwartet, dass sie die Familie unterstützen und beispielsweise arbeiten, um zum Einkommen beizutragen. Da in vielen Ländern Flüchtlinge nur sehr eingeschränkt arbeiten dürfen, liegt es häufig an den Jüngsten, durch Hilfstätigkeiten oder Betteln das Überleben der Familien zu sichern. Neben dem „Einkommensverlust“ sind es aber auch die Hürden der Zusatzkosten für Lernmaterialien, Schuluniformen, die Transportkosten zur Schule oder mögliche Schulgebühren, die dazu führen, dass geflüchtete Familien ihre Kinder nicht mehr zur Schule schicken können. Hinzu kommt, dass 92% aller schulpflichtigen Flüchtlinge in Entwicklungsregionen leben, wo der Zugang zu Bildung an sich schon schwierig ist. Diese Länder werden dann vor die Aufgabe gestellt, weitere Schulplätze, ausreichend ausgebildete und qualifizierte Lehrer*innen und Lehrmaterial für eine große Zahl weiterer Kinder bereitzustellen, die oftmals die Unterrichtssprache nicht sprechen und in vielen Fällen mehrere Jahre an Schulbildung verpasst haben. Schulen und Universitäten bestehen oft auf Zeugnisse, die belegen, dass Prüfungen bestanden oder Kurse absolviert wurden. Vielfach fehlen diese Dokumente, da sie aus der Heimat nicht mitgenommen werden konnten oder auf der Flucht verloren gegangen sind. Auch wenn Dokumente vorhanden sind, werden Qualifikationen möglicherweise im neuen Land nicht anerkannt oder können nicht als gleichwertig in das lokale System eingeordnet werden.

Höhere Bildung erfordert fachlich qualifizierte Lehrende, ausgefeilte Lernmaterialien, Bibliotheken, technisches Equipment sowie Zugang zum Internet. Dinge, die für uns selbstverständlich, aber für viele geflüchtete junge Menschen nur schwer zugänglich sind.

2.3 Hoffnungsschimmer

Trotz dieser düsteren Bilanz hat es in letzter Zeit aber auch viele Entwicklungen gegeben, die Hoffnung machen. 2016 haben sich alle UN-Mitgliedsstaaten in der so genannten „New Yorker Erklärung“ zu einem besseren Zugang zu Bildung für geflüchtete Kinder und Jugendliche bekannt:

„Wir werden für eine Grundversorgung im Bereich der Gesundheit, der Bildung (...) sorgen. Wir sind entschlossen, dafür zu sorgen, dass alle Kinder binnen weniger Monate nach ihrer Ankunft in die Schule gehen, und werden für diesen Zweck vorrangig Haushaltsmittel veranschlagen, erforderlichenfalls auch zur Unterstützung der Aufnahmeländer“ (Vereinte Nationen 2016, 7; Hervorhebung M.S.).

Auch im „Globalen Pakt für Flüchtlinge“, der 2018 von einem Großteil der UN-Mitgliedstaaten angenommen wurde, ist ein klares Bekenntnis enthalten, geflüchteten Kindern und Jugendlichen den Zugang ins nationale Bildungssystem zu erleichtern (vgl. Vereinte Nationen 2018, 15).

Vorsichtig optimistisch stimmt deshalb auch die Tatsache, dass die Einschulungsquote von geflüchteten Kindern im Volksschulalter im vergangenen Schuljahr von 50% auf 61% angestiegen ist (vgl. UNHCR 2018a, 13). Dies ist u.a. auf Bildungsinvestitionen und die bessere Umsetzung von Bildungsmaßnahmen in Aufnahmeländern zurückzuführen. Zusätzlich lässt sich die Verbesserung mit den vielen Flüchtlingskindern erklären, die nach Europa gekommen sind, wo Schulpflicht herrscht.

Darüber hinaus ist in den siebzehn „Nachhaltigen Entwicklungszielen der Vereinten Nationen“ das Thema Bildung im Ziel Vier verankert. Dieses Ziel sieht vor, *„inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung [zu] gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern“* (UNHCR 2015, 2; Übersetzung M.S.). Diese Ziele mit Leben zu erfüllen, liegt an uns allen – hier kann jeder und jede Einzelne von uns einen aktiven Beitrag leisten. Ganz nach dem Motto: „Nehmen wir das Gute von uns und das Gute von euch – so werden wir alle besser.“

Literatur

- Hesse, H. (1987): Gesammelte Werke Bd. 1. Frankfurt am Main.
- Kubicka, D., Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2018): Zwischenbericht – Dokumentation zum Projekt „Refugee Teachers Program“, Universität Potsdam Department Erziehungswissenschaften Lehrstuhl Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung Arbeitspapier 03/2018. Potsdam, 1-29. Online unter: www.uni-potsdam.de/fileadmin/01/projects/unterrichts_interventionsforsch/Zwischenbericht_Kubicka_Wojciechowicz_Vock_Stand_04.05.2018_1_.pdf [letzter Zugriff: 20.10.2018].
- UNHCR (2015): Education Brief: SDG 4. Sustainable Development and Refugee Education. Geneva, 1-6. Online unter: www.unhcr.org/publications/education/5a1ecd067/education-brief-8-sustainable-development-goal-4-refugee-education.html [letzter Zugriff: 20.10.2018].
- UNHCR (2018a): Global Trends. Forced displacement in 2017. Geneva, 1-75. Online unter: www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html [letzter Zugriff: 20.10.2018].
- UNHCR (2018b): Turn the tide. Refugee Education in Crisis. Geneva, 1-57. Online unter: www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf [letzter Zugriff: 20.10.2018].
- Vereinte Nationen (1951): Abkommen von 1951 über die Rechtsstellung der Flüchtlinge (28. Juli 1951), 189 UNTS 137 („Genfer Flüchtlingskonvention“ – „GFK“). Berlin, 1-34. Online unter: www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf [letzter Zugriff: 09.01.2019].
- Vereinte Nationen (2016): A/RES/71/1. New Yorker Erklärung für Flüchtlinge und Migranten. New York, 1-25. Online unter: www.un.org/depts/german/gv-71/band1/ar71001.pdf [letzter Zugriff: 09.01.2019].

Vereinte Nationen (2018): A/73/12 (Part II). Globaler Pakt für Flüchtlinge. New York, 1-24.
Online unter: www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2018/11/GCR_final_GER.-pdf [letzter Zugriff: 09.01.2019].

Vier Strategien zur Entwicklung von universitären Weiterbildungsprogrammen im Bereich Flucht und Migration

Hochschulen stehen verstärkt in der Verantwortung, Bildungsmaßnahmen zu entwickeln, die dazu beitragen, auf gesellschaftspolitische Problemlagen zu reagieren. Menschen mit Fluchterfahrung und Berufsgruppen, die mit ihnen arbeiten, sind seit 2015 zu neuen Zielgruppen der universitären Weiterbildung geworden. Die Weiterbildung entwickelt Maßnahmen für Personen, die bereits über Berufserfahrung verfügen oder ein abgeschlossenes Erststudium vorweisen können. Strategien zur Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen sind a) Reaktionen auf gesellschaftspolitische Problemlagen, b) Reaktionen auf öffentliche Ausschreibungen, c) Reaktionen auf marktspezifischen Bedarf und d) Reaktionen auf die Bildungsbedürfnisse der (neuen) Zielgruppen. Der vorliegende Beitrag¹ zeigt diese vier Strategien an konkreten Umsetzungsbeispielen der Universität Wien.

1 Einleitung

Im Zuge der fluchtbedingten Migration nach Europa seit 2015 beschäftigen sich Universitäten verstärkt mit den Weiterbildungsbedürfnissen von geflüchteten Personen. Dabei stehen nicht nur geflüchtete Personen selbst im universitären Interesse, sondern auch Berufsgruppen, die mit ihnen arbeiten, wie etwa Dolmetscher*innen oder Lehrkräfte für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache (vgl. Resch, Kremsner, Proyer, Pellech, Studener-Kuras & Biewer 2019). Vor allem Berufsgruppen des öffentlichen Sektors – an Schulen, Behörden, Ämtern – haben in diesem Feld vertrauensvolle Aufgaben übernommen.

Aus den genannten Berufsgruppen ist Bedarf an die Universitäten herangetragen worden, Maßnahmen für diese neuen Zielgruppen zu entwickeln. Die österreichischen Universitäten haben per Universitätsgesetz die zentrale Auf-

¹ Danksagung: Vielen Dank an Elke Gornik für ihre Anregungen zu diesem Beitrag.

gabe zu erfüllen, Weiterbildungsangebote zu entwickeln (vgl. UG 2002 § 3 Abs. 5). Die universitäre Weiterbildung entwickelt Programme für Zielgruppen, die ein erstes Studium abgeschlossen haben und bereits Berufserfahrung mitbringen, sogenannte „recurrent learners“ oder „refreshers“ (vgl. Wolter 2011).

Der in diesem Buch zentral thematisierte Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ wurde 2016 als universitäres Weiterbildungsprogramm konzipiert und 2017 unter Einbezug verschiedener Proponent*innen formal eingerichtet: Institut für Bildungswissenschaft, Zentrum für LehrerInnenbildung, Postgraduate Center und Vize-Rektorat für Studium und Lehre.

2 Strategien für die Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen an Hochschulen

Flucht und Bildung spannen den Bogen über die hier diskutierten Beispiele universitärer Programme, die im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen entstehen. Die Vorgehensweise zur Entwicklung solcher Weiterbildungsmaßnahmen basiert auf zumindest vier Strategien (Abb. 1), die Universitäten anwenden:

Tab. 1: Vier Strategien zur Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen

Strategie 1	Strategie 2	Strategie 3	Strategie 4
die Analyse gesellschaftspolitischer Problemlagen	die Reaktion auf öffentliche Ausschreibungen	die Reaktion auf marktspezifischen Bedarf	die Reaktion auf die Bildungsbedürfnisse der (neuen) Zielgruppen

2.1 Analyse gesellschaftspolitischer Problemlagen

Gesellschaftspolitische Bezüge wie Flucht und Migration haben in den letzten Jahren vermehrte Aufmerksamkeit erhalten. Bereits vor der fluchtbedingten Migration wurden strategische Ziele zur Ausschöpfung von Bildungspotentialen von verschiedenen Zielgruppen gefasst, wie z.B. von sogenannten bildungsfernen Personen oder Studierenden mit Migrationshintergrund (vgl. Berthold, Hener & Stuckrad 2008). Die soziale Inklusion von geflüchteten Personen, vor allem von jenen, die bereits vor der Flucht Absolvent*innen einer Hochschule gewesen sind, kann seit 2015 als ein neues strategisches Ziel gewertet werden.

2.2 Reaktion auf öffentliche Ausschreibungen

In der universitären Weiterbildung besteht sicherlich ein Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit, einerseits Programme unter Vollkostenrechnung zu budgetieren und andererseits kostengünstige Programme am Bildungsmarkt anzubieten, die von den genannten Zielgruppen auch finanziell angenommen werden können. Sich an öffentlichen Ausschreibungen zu beteiligen, ist daher ein sinnvolles Aufgabengebiet. Öffentliche Institutionen, wie etwa Bundesministerien oder private Stiftungen, reagieren mitunter rasch auf gesellschaftspolitische Problemlagen und schreiben damit in Zusammenhang stehende Themen zum Wettbewerb aus. Hochschulen können diese Ausschreibungen nutzen, um Drittmittel für Pilotkurse einzuwerben.

2.3 Reaktion auf marktspezifischen Bedarf

Weiterbildungsangebote werden auch auf Basis marktspezifischen Bedarfs entwickelt. An der Universität Wien ist das wesentliche Entwicklungskriterium bei der Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen, auf die eigenen Forschungsschwerpunkte aufzubauen (vgl. Universität Wien 2015). Als Basis ziehen Entwickler*innen folgende Parameter heran: 1) das Forschungsfeld, in dem die Weiterbildung beheimatet ist, soll als Forschungsschwerpunkt der Universität etabliert sein, 2) das Programm soll marktorientiert sein und 3) das Programm soll konkreten Berufs- und Anwendungsbezug aufweisen.

Um diese Parameter zu erfüllen, werden Kooperationen im Bereich der Forschung, aber auch mit außeruniversitären Kooperationspartner*innen eingegangen. Die jeweilige Universität trägt bei der Markteinführung das Risiko, dass entwickelte Programme eventuell vom Arbeitsmarkt nicht angenommen werden.

2.4 Kenntnis der Zielgruppen und deren berufsspezifische Bildungsbedürfnisse

Ein wichtiges Element der Entwicklungsarbeit von Weiterbildungsprogrammen ist die genaue Kenntnis der neuen Zielgruppe – etwa der geflüchteten Lehrkräfte. Zielgruppendefinitionen laufen oft Gefahr, Zielgruppen auf ein bis zwei sozio-demografische Merkmale, z.B. Herkunftsland und Alter, festzulegen und diese dadurch zu homogenisieren. Daher bedarf es weiterer Differenzierung, etwa in Form der Berücksichtigung des Sprachniveaus oder Fächerkombinationen (vgl. Schopf & Lutz 2009; Wolter 2007). Empirische Untersuchungen können hierzu Aufschluss über die potentiellen Zielgruppen geben, etwa Daten von Studierenden- oder Alumnibefragungen. In der Hochschulstatistik werden Geflüchtete als eigene Gruppe jedoch nicht statistisch erfasst, daher ist auch z.B. Erfahrungswissen aus der Bildungswissenschaft

eine sinnvolle Datenquelle. Eine weitere Möglichkeit, die Bildungsbedürfnisse der Zielgruppe zu erfassen, ist die partizipative Entwicklung von Maßnahmen.

3 Drei Beispiele des Postgraduate Center der Universität Wien

Die Universität Wien hat 2016 mehrere formale, berufsbildende Formate rund um Flucht und Bildung entwickelt. Drei Beispiele werden hier diskutiert (Abb. 2): Während der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ als Reaktion auf eine öffentliche Ausschreibung und auf Basis des gesellschaftspolitischen Bedarfs für geflüchtete Personen selbst entwickelt wurde, hat der Zertifikatskurs „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten“ auf einen marktspezifischen Bedarf reagiert. Mit dem Universitätslehrgang „Dolmetschen für Gerichte und Behörden“ hat die Universität auf gesellschaftliche Problemlagen einer gemischten Gruppe reagiert, nämlich auf jene von Dolmetscher*innen mit und ohne Fluchterfahrung.

Tab. 2: Ausgewählte Weiterbildungsprogramme (eigene Darstellung)

Weiterbildung	Strategie	Zielgruppe	Anzahl der TN	Studien-dauer	Formaler Abschluss
Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund	Strategie 1. Analyse gesellschaftspolitischer Problemlagen Strategie 2. Reaktion auf öffentliche Ausschreibungen	Geflüchtete Lehrkräfte	23 TN	Vollzeit Erstmaliger Start: Sept. 2017	Zertifikat 40 ECTS
Zertifikatskurs Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten	Strategie 3. Reaktion auf marktspezifischen Bedarf Strategie 4. Reaktion auf die Bildungsbedürfnisse der (neuen) Zielgruppen	Österreichische Lehrkräfte, die geflüchtete Personen unterrichten	29 TN	Berufsbe-gleitend Erstmaliger Start: Okt. 2017	Zertifikat 30 ECTS

Universitätslehrgang Dolmetschen für Gerichte und Behörden	Strategie 1. Analyse gesellschafts-politischer Problemlagen Strategie 4. Reaktion auf die Bildungsbedürfnisse der (neuen) Zielgruppen	Dolmetscher*innen bei Behörden, Ämtern, vor Gericht etc.	22 TN	Berufsbe-gleitend Erstmaliger Start: Nov. 2015	Akademische/r Behördendolmetscher/in 60 ECTS
--	--	--	-------	---	---

Der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für geflüchtete Lehrkräfte“ wurde *als Reaktion auf eine öffentliche Ausschreibung* des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres entwickelt. Besonders wichtig war die Kooperation mit dem Arbeitsmarktservice, den Kooperations-schulen und dem Stadtschulrat.

Bei der zweiten Bildungsmaßnahme stand bei der Entwicklung die *Reaktion auf ein Marktpotential* im Vordergrund. Es war wesentlich, dass Lehrkräfte befähigt werden, Sprache vermitteln zu können (vgl. Thoma & Knappik 2015). Hier werden Lehrkräfte im Bereich „Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache“ professionalisiert – Kompetenzen, die am Markt verstärkt nachgefragt werden. Der Kurs ist praxisorientiert und mit 300 Unterrichtseinheiten präsenzstark.

Das dritte Programm richtete sich an Dolmetscher*innen für Dari, Farsi und Arabisch, die nun verstärkt bei Gerichten, Ämtern und Behörden eingesetzt werden. Ausschlaggebend für diese Entwicklung war das Engagement einer Wissenschaftlerin des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien sowie eine *genaue Analyse und Kenntnis der zielgruppenspezifischen Bildungsbedürfnisse*. Im Zentrum stand hier die Ermöglichung des Zugangs zum Arbeitsmarkt durch vorhandene Sprachkompetenzen.

4 Conclusio

Universitäten wenden unterschiedliche Strategien an, um Innovationen am Bildungsmarkt gezielt voranzutreiben. In jedem Fall erfordert die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen für geflüchtete Personen und assoziierte Berufsgruppen verschiedenartige inner- und außeruniversitäre Kooperationen. Der etwaige Erfolg der Maßnahmen muss langfristig beobachtet und gemessen werden – und zwar mit entsprechenden Langzeitstudien, die die Berufsverläufe der Absolvent*innen in den Blick nehmen.

Folgende Beobachtungen können allerdings bereits jetzt festgehalten werden:

- Universitäten müssen zukünftig in der Lage sein, auch kurzfristige Angebote, die in ihrer wissenschaftlichen Kompetenz liegen, zeitnah für neue Zielgruppen bereitzustellen.
- In der universitären Weiterbildung kann grundsätzlich rasch auf gesellschaftliche Problemlagen reagiert werden und die damit betrauten Einrichtungen sind im Umgang mit einer bereits akademisch vorgebildeten Zielgruppe erfahren.
- Offen ist jedenfalls, ob oben genannte Programme Einzelmaßnahmen als akute Reaktion auf eine Krise bleiben oder aber, ob sich diese mittelfristig etablieren und finanzieren können.

Literatur

- Berthold, C., Hener, Y. & Stuckrad, T. (2008): Demographische Entwicklung und Hochschulen – Pilotprojekt Sachsen. Bestandsaufnahme und politische Empfehlungen. Gütersloh. Online unter: https://www.che.de/downloads/Demographische_Entwicklung_und_Hochschulen_Pilotprojekt_Sachsen_AP104.pdf [letzter Zugriff: 07.09.2017].
- Resch, K., Kremsner, G., Proyer, M., Pellech, C., Studener-Kuras, R. & Biewer, G. (2019): Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Lehrkräften am Beispiel eines Zertifikatskurses der Universität Wien. In: Blättel-Mink, B., Noack, T., Onnen, C. & Stein-Redent, R. (Hrsg.): Flüchtigkeiten – Sozialwissenschaftliche Debatten. 2. Band der Schriftenreihe „Sozialwissenschaften und Berufspraxis“. Wiesbaden, 176-190.
- Schopf, A. & Lutz, B. (2009): Vom Suchen und Finden. Zukunftsaspekte einer zielgruppenorientierten Gesundheitsförderung. In: Spicker, I. & Lang, G. (Hrsg.): Gesundheitsförderung auf Zeitreise. Wien, 117-126.
- Thoma, N. & Knappik, M. (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld.
- UG 2002 § 3 Abs. 5: Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [letzter Zugriff: 15.07.2019].
- Universität Wien (2015): Universität 2020. Entwicklungsplan. Wien, 1-157. Online unter: <https://www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entwicklung.pdf> [letzter Zugriff: 02.09.2017].
- Wolter, A. (2007): Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland. In: Österreichische Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 2, H.1, 14-29.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33, 8-35. Online unter: http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf [letzter Zugriff: 15.07.2013].

Beitrag zu einer nachhaltigen Sprachförderung für Lehrende mit Fluchthintergrund – Synergien in der Ausbildung schaffen und Empowerment bei den Teilnehmer*innen ermöglichen

Im Studienjahr 2017/18 fanden am Postgraduate Center der Universität Wien erstmals zwei Zertifikatskurse statt, die einander nicht nur ideell, sondern auch praktisch ergänzten: der Zertifikatskurs „*Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*“ (im Folgenden ZK „Bildungswissenschaftliche Grundlagen“) und der Zertifikatskurs „*Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten*“ (im Folgenden ZK „DaZ/DaF“). Ersterer wurde von Lehrenden mit Fluchthintergrund besucht, denen durch den Zertifikatskurs eine Möglichkeit des Wiedereinstiegs in ihren Ursprungsberuf ermöglicht werden sollte, zweiterer von Teilnehmer*innen, die durch den Kurs Grundlagen erwerben wollten, um DaZ und DaF zu unterrichten. Theoretische Grundlagen und Praxis sind in diesem Kurs eng verzahnt, es werden Kenntnisse und Fähigkeiten erworben, um DaZ und DaF vor allem in der Erwachsenenbildung zu vermitteln.

1 Empowerment(prozesse) und bewusstes Sprachlernen

Von Beginn an gab es seitens der wissenschaftlichen Leitungen der Zertifikatskurse, aber auch des Postgraduate Center den Wunsch einer näheren Zusammenarbeit zwischen den Zertifikatskursen, da für beide Kurse die Idee des „Empowerment“ bzw. der „Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen“ auf ihre je spezifische Weise eine wichtige Grundlage darstellt. Sowohl im Sinne eines Beitrags zur Bildungsgerechtigkeit für Zuwander*innen als auch zur Kooperation im Bildungsbereich wurde ein Konzept für ein Unterrichtspraktikum, das die Teilnehmer*innen des ZK „DaZ/DaF“ im Rahmen ihrer Ausbildung abzuhalten hatten, entwickelt, um die beiden Zertifikatskurse zu verbinden.

Neben ihren bildungswissenschaftlichen Modulen und ihren Praxisphasen in der Schule war für die künftigen Lehrenden im österreichischen Bildungssys-

tem auch ein vom AMS Wien finanzierter Sprachkurs, der am Sprachenzentrum der Universität Wien durchgeführt wurde, vorgesehen. Dieser Sprachkurs war Teil des Pflichtprogramms, umfasste 120 Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten, 6 UE pro Woche) und wurde mit einer Prüfung abgeschlossen. Dieser Deutschkurs hatte das Zielniveau C1/1-C1/2 und das Einstiegsniveau der Teilnehmer*innen war mit B2 laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Trim, North & Coste 2001) angegeben. Alle Bewerber*innen mussten für die Zulassung zum Zertifikatskurs ein B2-Zertifikat (Goethe, ÖSD) nachweisen. Dennoch stellte sich zu Kursbeginn rasch heraus, dass einige Teilnehmer*innen vor allem in der Fertigkeit „Schreiben“ noch nicht alle Teilkompetenzen für dieses Zielniveau erreicht hatten und nicht alle über die auf diesem Niveau geforderten Kompetenzen verfügten.

Die Gesamtgruppe bestand aus 23 Teilnehmer*innen (12 Frauen, 11 Männer), wurde für den Sprachunterricht in etwa die Hälfte und geschlechterparitätisch geteilt und von zwei Lehrenden des Sprachenzentrums unterrichtet. Die Kurse fanden an zwei Nachmittagen für jeweils zweieinhalb Stunden in den Räumlichkeiten des Sprachenzentrums statt. Als Lehrwerk wurde das Buch Aspekte NEU, C1/1 und C1/2 (Koithan 2016) verwendet.

Beide Lehrende berichteten von sehr motivierten Teilnehmer*innen, die jedoch häufig über geringe zeitliche Ressourcen für das bewusste Sprachlernen klagten, da sie die Präsenzmodule im ZK „Bildungswissenschaftliche Grundlagen“ besuchen, die jeweils geforderten Vor- und Nachbereitungsaufgaben erledigen mussten und parallel dazu viele Praxisstunden an Schulen zu absolvieren hatten. Für das angeleitete Deutschlernen in einem Sprachkurs blieb oftmals zu wenig Zeit und so bot der Praxiskurs ein zusätzliches Angebot des Deutschlernens, das von allen gerne angenommen wurde.

2 Der Praktikumskurs im Rahmen des „Zertifikatskurses Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterrichten“

Wie oben bereits ausgeführt, nahmen alle Teilnehmer*innen des ZK „Bildungswissenschaftliche Grundlagen“ zusätzlich zum regulären Deutschkurs des Sprachenzentrums auch am Praktikumskurs teil, der von den Teilnehmer*innen des ZK „DaZ/DaF“ gestaltet wurde. Dieser Praktikumskurs ist im Rahmen des Zertifikatskurses Bestandteil eines eigenen Moduls („Praxis der Unterrichtsgestaltung“), das 45 Unterrichtseinheiten in Präsenzphasen umfasst. In den entsprechenden Workshops des Zertifikatskurses lernen die

Teilnehmer*innen Grundlagen der Unterrichtsbeobachtung, Instrumente der Hospitation sowie prinzipiengeleitete Unterrichtsplanung kennen. Regeln und Methoden des Feedbacks sowie Evaluation von Unterricht werden theoriegeleitet vermittelt und sollen in den Praxisphasen umgesetzt und reflektiert werden.

Das Zusatzangebot in Form eines weiteren Sprachkurses für die Lehrkräfte mit Fluchthintergrund erschien als optimale Gelegenheit für die Teilnehmer*innen des ZK „DaZ/DaF“, ihr Praktikum in einer bereits bestehenden Kursgruppe und nach einem Briefing durch die Kursleiter*innen vor Beginn der jeweils ersten Unterrichtseinheit zu absolvieren. Es erwartete sie eine sprachlich weitgehend homogene Gruppe, die regelmäßig anwesend war, interessiert und bereit, sich auch auf Neues, jenseits eines Lehrwerks, einzulassen. In einem solchen Kurs, den sie entlang einer kollektiv erstellten Grobplanung selbstständig gestalten konnten, war es ihnen möglich, die im Zertifikatskurs erlernten Inhalte umzusetzen. Das im regulären Sprachkurs verwendete Lehrwerk und die Modellprüfungen des ÖSD dienten als Orientierung, die Teilnehmer*innen mussten jedoch keine Rücksicht auf die ihnen zugrunde liegenden Konzeptionen nehmen. Sie waren lediglich den Teilnehmer*innen des ZK „Bildungswissenschaftliche Grundlagen“ und den Inhalten des ZK „DaZ/DaF“ verpflichtet. Die Abschlussprüfung war für die Teilnehmer*innen ein wichtiges Ziel, es war jedoch von Anfang an klar, dass die Unterrichtenden des Praktikumsurses keine explizite Prüfungsvorbereitung vornehmen würden. Allerdings wurden sowohl Themenbereiche als auch Quellen, aus denen mögliche authentische Textsorten stammten, mit den jeweiligen Kursleiter*innen besprochen und im Praktikumskurs teilweise eingesetzt (siehe Anhang). Die Art der Umsetzung war den Prinzipien und Methoden des ZK „DaZ/DaF“, etwa Authentizität, Autonomie, Lerner*innenzentriertheit, Mehrsprachigkeit u.a.m. (vgl. Fritz & Faistauer 2008), geschuldet.

Der Praktikumskurs wurde im Rahmen des Praxismoduls in eigenen Workshops gemeinsam mit den Teilnehmer*innen des ZK „DaZ/DaF“ vorbereitet und reflektiert. Der gesamte Kurs wurde zunächst in einem spezifischen Setting und entlang der Kann-Beschreibungen des GERS grob geplant und diente als Basis für die Feinplanung der jeweiligen Unterrichtstage. Diese wurden danach zu zweit und auf der Grundlage eines vorgegebenen Planungsrahmens für jeweils 2 Unterrichtseinheiten im Detail ausgearbeitet, wobei diese dann aber von den Teilnehmer*innen einzeln abgehalten wurden. Dass der Unterricht alleine durchgeführt wurde, ist ein wichtiger Aspekt auch in

Hinblick auf eine künftige Unterrichtstätigkeit, denn in den allermeisten Fällen ist man im Unterricht auf sich allein gestellt. Die gemeinsame Vorbereitung des gesamten Kurses nahm den Teilnehmer*innen Ängste und Vorbehalte und ermöglichte eine größere Bandbreite von Ideen, eine gewisse Kohärenz und einen konzeptuellen Bogen, der sich über den Praktikumskurs spannte. Der auf die Praxisphase vorbereitende Workshop zur Unterrichtsplanung setzte dazu eine für die Teilnehmer*innen einzuhaltende „Choreographie“ fest. Im Sinne der Abwechslung der Fertigkeiten und zur Sicherstellung, dass inhalts- und formorientierte Aktivitäten nicht nur vorkamen, sondern auch in entsprechender Abfolge durchgeführt wurden, war es notwendig, Aktivitäten für die einzelnen Unterrichtseinheiten vorab zu vereinbaren. Es wurde also zusätzlich zur thematischen Aufgliederung – in der Regel gab es pro Woche ein übergeordnetes Thema – bestimmt, dass analytisches Lesen bzw. Hören auf authentisches folgte und dass gelenktes Schreiben bzw. Sprechen sich mit freiem abwechselte (vgl. Buttaroni 1997). Damit ergab sich für die an den jeweiligen Tagen Unterrichtenden ein thematischer und inhaltlicher Rahmen. Diese Vorgabe erlebten viele Teilnehmer*innen zunächst als einengendes Korsett, sie wurde aber überwiegend als Notwendigkeit erkannt und im Laufe der Umsetzung als durchaus gewinnbringend gesehen.

Der Praktikumskurs umfasste insgesamt 56 Unterrichtseinheiten und fand zeitlich versetzt in zwei Kursgruppen statt: In der Montag/Mittwoch-Gruppe von 12.2.-11.4.2018 und in der Dienstag/Donnerstag-Gruppe von 24.4.-19.6.2018 wurden jeweils 28 UE durchgeführt. Der Ablauf des Praktikums-kurses gestaltete sich auf folgende Weise: An jedem Kurstag (2 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten) unterrichteten zwei Teilnehmer*innen je eine Einheit und wurden dabei von jenen zwei Teilnehmer*innen beobachtet, die am folgenden Kurstag den Unterricht gestalten sollten. Darüber hinaus war auch immer ein*e Referent*in des Zertifikatskurses anwesend, der*die den Unterricht beobachtete und im Anschluss eine ca. einstündige Nachbesprechung gestaltete. Jede*r Teilnehmer*in des ZK „DaZ/DaF“ hatte insgesamt zwei Unterrichtsauftritte, auf die er*sie unmittelbar danach ein mündliches Feedback aller anwesenden Beobachter*innen erhielt und innerhalb einer Woche auch eine schriftliche Rückmeldung der Referentin bzw. des Referenten. Auf diese Weise war ein mehrdimensionaler Blick auf das Unterrichtsgeschehen gewährleistet und die Praktikant*innen hatten die Gelegenheit, ein dreifaches Feedback zu bekommen: zum Ersten kollegiales, auf klaren, zuvor vereinbarten Regeln basierendes Feedback der Hospitant*innen aus dem ZK „DaZ/DaF“, zum Zweiten eine unmittelbare mündliche Rückmeldung bezogen auf die Lehrgangsinhalte von einer Person aus dem Referent*innen-

Team und zum Dritten von ebendieser*in Referent*in eine darauf aufbauende und nach einem einheitlichen Leitfaden erstellte schriftliche Rückmeldung. Evaluationen am Ende des Zertifikatskurses haben den „Mehrwert“ dieses Systems bestätigt: Die Teilnehmer*innen haben durch das vielfältige Feedback zu ihrem Unterricht in hohem Maße für ihre Unterrichtspraxis profitiert, zumal diese Rückmeldungen die Grundlage für eine umfassende Selbstreflexion darstellten. Zusätzlich haben sie durch das gezielte Training des Gebens und Nehmens von kollegialem Feedback eine Möglichkeit zur kooperativen Weiterentwicklung im professionellen Rahmen (auch außerhalb eines Zertifikatskurses) kennengelernt.

Auch die Teilnehmer*innen des ZK „Bildungswissenschaftliche Grundlagen“ empfanden den Unterricht der Kolleg*innen des ZK „DaZ/DaF“ für sich selbst und ihre künftige Lehrtätigkeit als bereichernd. Die unterschiedlichen persönlichen Herangehensweisen, die verschiedenen methodischen Zugänge, die manchmal auch als „experimentell“ und neu angesehen wurden – im Laufe des Praktikumsurses aber immer mehr vertraut und gewohnt wurden –, sind bei den Lehrenden in der Rolle als Lernende als durchwegs interessant und innovativ gesehen worden.

Der Praktikumskurs hat gezeigt, dass bei guter Vorbereitung und prinzipiengeleiteter Planung ein Unterricht auch abseits des für viele vertrauten klassischen Modells von Sprachunterricht („eine Lehrperson und ein kurstragendes Lehrwerk“) durchgeführt werden und sich eine Win-Win-Situation für alle Beteiligten ergeben kann. Für den im Oktober 2018 gestarteten zweiten ZK „DaZ/DaF“ ist es aufgrund der Rückmeldungen der Teilnehmer*innen beider Zertifikatskurse und modulübergreifender Adaptierungen auch zu strukturellen und inhaltlichen Anpassungen des Praxismoduls gekommen. Diese werden sich bereits auf den im Frühjahr 2019 stattfindenden Praktikumskurs auswirken und sollen damit eine noch punktgenauere Vorbereitung für die Teilnehmer*innen und eine bessere Verschränkung der beiden Zertifikatskurse bringen.

Literatur

- Buttaroni, S. (1997): Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning.
- Fritz, T. & Faistauer, R. (2008): Prinzipien des Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, E. (Hrsg.): ¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Wien, 125-133.

- Koithan, U. (2016): Aspekte NEU. Mittelstufe Deutsch 3. Lehr- und Arbeitsbuch, C1/1 und C1/2. München.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: [GERS], lernen, lehren, beurteilen. Berlin.

Anhang

Zentrale C1/2-Prüfung, Sprachenzentrum der Universität Wien/Zertifikatskurs für Lehrende mit Fluchthintergrund

Liste A1: Beispielhafte Liste an Qualitätsmedien:

- Die Presse
- Der Standard
- Salzburger Nachrichten
- Format
- Profil
- Falter
- Süddeutsche Zeitung (SZ)
- Die Tageszeitung (taz)
- Die Zeit
- Brandeins
- Der Spiegel

Liste A2: Themenbereiche, aus denen die Artikel stammen können:

- Nutzung moderner Medien im Beruf/im Alltag /in der Familie etc.
- Ehrenamt
- Wohnformen, verschiedene Arten von WGs (Studierende, Senior*innen etc.)
- Spracherwerb und Dialekte
- Multitasking und Soft Skills
- Globalisierung: Vor- und Nachteile
- Soziale Netzwerke
- Gesundheit und Prävention
- Ernährung und Lebensmittel
- Kriminalität und Gesetz
- Hochbegabung
- Erziehungsstile
- Welt der Künste/Kreativität
- Künstler*innenalltag – das Leben für die Kunst
- Erinnern und Vergessen (Gedächtnis, Gedächtnisleistung/Mnemotechniken)

Karoline Gerwisch, Denise Strehn, Nicolas Kieffer und Michelle Proyer

Reflexion der Kurspraktika – Perspektiven der Mentor*innen und Mentees

1 Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich der Auseinandersetzung mit Fragen rund um das den Zertifikatskurs begleitende Praktikum und hierbei vor allem den Perspektiven der Mentor*innen und Mentees. Wie in Punkt 3; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band beschrieben, begleitete ein Praktikum nahezu den gesamten Kursverlauf. Die Teilnehmenden absolvierten dieses – in drei Phasen aufgeteilt – im Umfang von 10 ECTS bzw. 250 Stunden. Im Folgenden werden Ergebnisse qualitativer Befragungen von Alumni des ersten Kursdurchgangs und Mentor*innen zum Themenkomplex Praktikum dargestellt.

Im Rahmen der Begleitforschung des Zertifikatskurses für geflüchtete Lehrpersonen wurden am 11. Juni 2018 zwei Gruppeninterviews mit vier der Mentor*innen sowie neun der Mentees durchgeführt. Diese Interviews dienten der Reflexion sowie Evaluation der Kurspraktika und sollten Raum für offenen Austausch bieten. Alle Teilnehmenden und Mentor*innen wurden dazu eingeladen, die Teilnahme basierte auf Freiwilligkeit. Vorab wurden Leitfragen zusammengestellt, die sich im Kursverlauf ergeben hatten und sich aus den regelmäßig stattfindenden Gesprächen mit Mentees und Mentor*innen ableiten ließen. Diese sollten als Anregung für die Gruppendiskussionen dienen und als offene Fragen mithilfe des Wissens und der Erfahrung der Expert*innen beantwortet werden können (vgl. Friebertshäuser, Langer & Prengel 2013, 439).

Im Folgenden werden zuerst die Datengrundlage sowie das Auswertungsverfahren erläutert, danach werden die Ergebnisse des Interviews mit den Mentor*innen, anschließend jene des Interviews mit den Mentees zusammenfassend dargestellt.

2 Erläuterung des methodischen Vorgehens, zentrale forschungsleitende Fragen und Datengrundlage

Um die qualitativ erhobenen Daten tiefgehend analysieren zu können, wurde nach der Methodologie der Grounded Theory gearbeitet. Diese rückt den Forschungsprozess sowie die beteiligten Personen und ihre subjektiven Sichtweisen ins Zentrum (vgl. Strauss 1991b, 34 zit. nach Strübing 2014, 11f.). Das Verfahren erfolgte durch Kodierung und Analyse des vorliegenden Datenmaterials. Dieser Prozess wurde mehrmals wiederholt, um durch tiefgehende Reflexionen systematisch neue Theorien zu erhalten (vgl. Strauss & Corbin 1996, 21ff.). Bei diesem Verfahren wird davon ausgegangen, dass Forscher*innen durch ihre Denkweisen, Handlungen und Entscheidungen in der Forschungsarbeit sowie durch ihre Analysen und damit einhergehenden Interpretationen auch Subjekt des Forschungsprozesses sind.

3 Perspektiven der Mentor*innen

Bei der Analyse des erhobenen Datenmaterials fiel auf, dass die Bezeichnungen, die die Mentor*innen im Verlauf des Interviews ihren Mentees zuschrieben, sehr unterschiedlich ausfielen. Diese waren u.a. beispielsweise: „Mentee“, „fünf so Leute“, „Kolleg*innen“, „Kursteilnehmer*innen“, „geflüchtete Lehrer*innen“, „Person mit Flüchtlingshintergrund“, „Fachkraft“, „Lehrer*innen“, „ausgebildete Pädagog*innen“ und „Lehrkörper“. Dies ist eine interessante Beobachtung, zumal es in den Ausführungen oft um die Rolle der Mentees in den Schulen ging.

Bei der Analyse des Interviews ergaben sich einige zentrale Kategorien, die durch wiederholte Reflexion konkretisiert werden konnten und im Folgenden graphisch dargestellt werden.

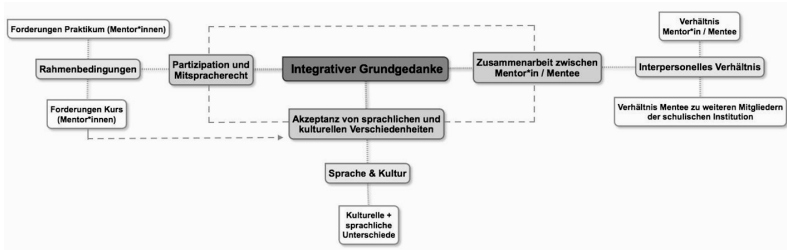


Abb. 1: Darstellung der zentralen Kategorien aus dem Interview mit den Mentor*innen

Nach mehrmaliger Reflexion und Überarbeitung der Kategorien kam die Frage nach der Rolle der Mentor*innen bzw. deren Ziel in Hinblick auf den Zertifikatskurs auf. Zentrales Thema war die durch die Mentor*innen angeleitete Integration der Mentees in den Schulalltag, welche im Interview immer wieder präsent war. So stellte sich die Frage, ob die Mentor*innen ihrer Arbeit so etwas wie einen *integrativen Grundgedanken* zugrunde legten. Durch die wiederholte Reflexion und Analyse des Datenmaterials wurde ersichtlich, dass Mentor*innen die Akzeptanz und Eingliederung in Schul- und Klassenverband sowie gesellschaftliche Strukturen sehr betonten und diese als Fundament des Praktikums ansahen. Dies wird in der zentralen Kategorie als *integrativer Grundgedanke* zusammengefasst. Die anderen identifizierten Kategorien lassen sich wie folgt mit diesem Hauptthema verbinden:

- Betrachtet man die Inhalte der Kategorie *Rahmenbedingungen* in Hinblick auf den integrativen Grundgedanken, lässt sich die Verbindung zu diesem mit *Partizipation und Mitspracherecht* bezeichnen. Die Mentor*innen fordern klare Vorgaben in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Praktikums, wodurch ihr Wunsch nach Partizipation und Mitspracherecht deutlich wird.
- In einem weiteren Schritt wurde die Kategorie *Interpersonelles Verhältnis* in Hinblick auf den integrativen Grundgedanken betrachtet, wodurch sich die Kategorie *Zusammenarbeit zwischen Mentor*in und Mentee* ergab. Dabei fließt sowohl das professionelle Verhältnis als auch die Zusammenarbeit auf personeller Ebene ein.
- Aus den im Interview genannten Äußerungen in Bezug auf die Kategorie *Sprache und Kultur* ergab sich eine neue Verbindung zum integrativen Grundgedanken. So äußerten sowohl Mentor*innen als auch Mentees den Wunsch nach der *Akzeptanz sprachlicher und kultureller Verschiedenheiten* als Basis des integrativen Grundgedankens.

Im Folgenden werden die Kategorien zusammenfassend dargestellt und mit einer beispielhaften Passage aus dem Interview belegt.

3.1 Partizipation und Mitspracherecht

Diese Kategorie erscheint besonders relevant, da im Gespräch mit den Mentor*innen immer wieder auf den Wunsch nach Rahmenbedingungen zur Beurteilung der Praktikumsleistung der Mentees hingewiesen wurde: „(...) da ist es mir im Laufe des Jahres immer schwerer gefallen, Rückmeldung zu geben, weil ich auch das Gefühl hatte, ich hab keine professionellen Tools in der Hand, die wir vereinbart haben, dass ich Rückmeldung geben kann“ (Mentor*in 3, S.2, Z.9-12). So zeigt die Befragung der Mentor*innen, dass vorab festgelegte, einheitliche Beurteilungskriterien als sinnvoll und hilfreich erscheinen würden.

3.2 Zusammenarbeit zwischen Mentor*in und Mentee

In diese Kategorie fließt einerseits das Verhältnis zwischen Mentor*innen und Mentees auf professioneller und privater Ebene mit ein, andererseits das Verhältnis zwischen den Mentees und dem Kollegium bzw. den Schüler*innen. Die Relevanz der Kategorie begründet sich darin, aufzuzeigen, wie die Integration der Mentees in die jeweilige Schule abläuft und dass sie meist als Ressource für ihren Schulstandort betrachtet werden.

„Und dann hab ich auch das also er ist super cool und so, super leiwand ja wir haben dann gemeinsam Basketball gespielt, unverbindliche Übung gemacht. Er hat zu den Schüler*innen eben auch wieder Kontakt aufgebaut, ich hab auch viele Kinder mit Migrationshintergrund, die dieselbe Sprache sprechen, auf einmal sind sie auf einer Wellenlänge und auf persönlicher Ebene ist das total super, ja und ich glaub, das Jahr hat ihm auf jeden Fall voll getaugt. Da bin ich voll der Überzeugung“ (Mentor*in 2, S.8, Z.26-S.9, Z.4). Hier wird deutlich, dass die Zusammenarbeit der Mentor*innen und Mentees sowohl professionell als auch persönlich positiv wahrgenommen wird.

3.3 Akzeptanz von sprachlichen und kulturellen Verschiedenheiten

In dieser Kategorie werden die positiven und negativen Aspekte kultureller und sprachlicher Unterschiede aufgezeigt. Dies ist insofern relevant, als positive Aspekte sprachlicher und kultureller Unterschiede genutzt werden können, jedoch an negativen gearbeitet werden muss, um diese auszugleichen oder zu verbessern.

„(...) ich hab festgestellt, dass Fachdidak_ also eine arabisch geprägte Fachdidaktik anders ist als eine mitteleuropäisch geprägte Fachdidaktik und zwar bis in die Genetik hinein“ (Mentor*in 3, S.3, Z.23-25). Die befragte Person

verwendet hier den Begriff der Genetik, wobei dies nicht in Bezug auf biologische Voraussetzungen verstanden werden kann, sondern auf den Unterschied von arabischer und europäischer Fachdidaktik abzielt. Deutlich wird der Wunsch nach einer Akzeptanz der sprachlichen und kulturellen Verschiedenheiten der jeweiligen Länder.

Als übergeordnete Kategorie steht der *integrative Grundgedanke*, der sich in allen drei bereits genannten Kategorien wiederfindet. Durch Partizipation und Mitspracherecht können Rahmenbedingungen festgelegt werden, die der Umsetzung des integrativen Grundgedankens dienen sowie die handelnden Personen bei der Integration unterstützen und ihnen Richtlinien geben. In der Kategorie *Zusammenarbeit zwischen Mentor*in und Mentee* dient der integrative Grundgedanke als Grundlage, da die Kursteilnehmer*innen sowohl im professionellen schulischen Umfeld als auch auf persönlicher Ebene im Umgang mit Lehrpersonen und Schüler*innen integriert wurden. In Bezug auf Sprache und Kultur wurde im Interview der Wunsch nach der Akzeptanz sprachlicher und kultureller Verschiedenheiten deutlich, was als Voraussetzung der Umsetzung des integrativen Grundgedankens angesehen werden kann.

Ein Schema, das sich durch das Interview mit den Mentor*innen zog, war die Einnahme zweier konträrer Perspektiven der Betrachtung: Ein Beispiel dafür ist die Interpretation des Auftrags ‚locker‘ und ‚feel-good‘ vs. ‚Vorbereitung auf die Realität‘. Im Folgenden wird ein Zitat angeführt:

„Und deswegen weiß ich nicht, was war der Auftrag jetzt, super leiwand zu sein oder war der Auftrag, ihm schon mitzugeben, dass er im ersten Jahr eben nicht ins Schwimmen kommt, sondern, dass er weiß, was ist die Realität. Was kommt auf mich zu?“ (Transkript S.9 Z.18-20). Dies unterstreicht die vielfältigen und teils für die Mentor*innen unklaren Aufgabenbereiche innerhalb des Praktikums.

Im nachstehenden Kapitel werden die Ergebnisse des Interviews mit den teilnehmenden Mentees des Zertifikatskurses angeführt und erläutert. Die Ergebnisse sollen anschließend in Beziehung zu jenen des Mentor*innen-Interviews gesetzt werden, um einen umfassenden Blick auf die ausgeführten Aspekte zu ermöglichen.

4 Ergebnisse des Interviews mit den befragten Mentees

Auch bei der Analyse des Interviews mit den Mentees ergaben sich einige Kategorien, die durch wiederholte Reflexion konkretisiert werden konnten und im Folgenden graphisch dargestellt sowie anschließend näher erläutert werden.

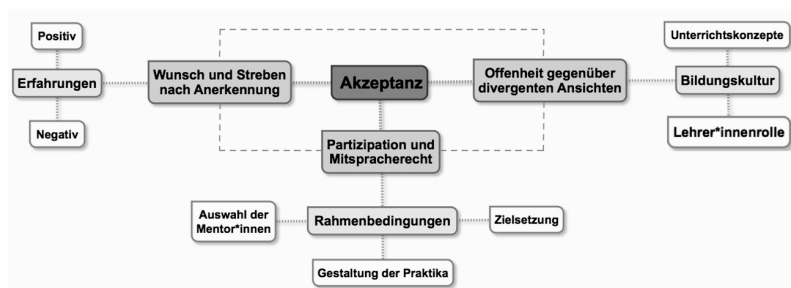


Abb. 2: Darstellung der zentralen Kategorien aus dem Interview mit den Mentees

Nach mehrmaliger Reflexion des Datenmaterials der befragten Mentees sowie der Rücküberprüfung der Kategorien konnte *Akzeptanz* als übergeordnete Kategorie festgestellt werden, da der Wunsch der Mentees nach dieser in allen Subkategorien stets vorzufinden ist. Diese werden im Folgenden näher erläutert.

- Die Kategorie *Partizipation und Mitspracherecht* ergab sich durch die Forderung der befragten Mentees nach Mitspracherecht in Bezug auf die dem Zertifikatskurs und der inkludierten Praktika zugrundeliegenden Rahmenbedingungen sowie der Akzeptanz ihrer Ansichten.
- Des Weiteren entstand die Kategorie *Offenheit gegenüber divergenten Ansichten*, da die Zusammenarbeit von Lehrpersonen unterschiedlicher Länder die Akzeptanz gegenüber den jeweiligen Kulturen voraussetzt.
- Die Kategorie *Wunsch und Streben nach Anerkennung* ist von großer Bedeutung, da sowohl die positiven als auch die negativen Erfahrungen der Mentees den Wunsch nach Akzeptanz und Anerkennung beeinflussen.

Im Folgenden werden die Kategorien ausführlicher dargestellt und mit einer beispielhaften Passage aus dem Interview belegt.

4.1 Partizipation und Mitspracherecht

Die vorliegende Kategorie umfasst Äußerungen bezüglich der Rahmenbedingungen, welche für die Praktika essentiell erscheinen und daher für die weitere Forschung relevant sind. Aus dem Interview konnte entnommen werden, dass die Mentees den Wunsch nach Partizipation und Mitspracherecht in Bezug auf die Aufbereitung des Zertifikatskurses, Auswahl der Mentor*innen sowie Gestaltung der Praktika äußerten. Dies kann durch folgendes Zitat belegt werden:

„Noch ein kleiner Wunsch vielleicht. Ich denke, nach ein oder zwei Stufen nach dem Praktikum wäre es sehr schön, wenn wir auch die Möglichkeit haben, alleine zu unterrichten. Zum Beispiel ein, zwei, drei Mal. Das gibt uns auch was / oder das macht Sinn“¹ (Mentee 3, S.13, Z.48-50).

Neben dem Wunsch, mehr Verantwortung im Unterrichtsgeschehen übernehmen zu dürfen, erweist sich die Mitsprache bei Rahmenbedingungen des Kurses auch als relevant für die Praktika, da die Mentees den zeitlichen Ablauf von Zertifikatskurs, Praktika sowie dem zeitgleich durchgeführten Sprachkurs als sehr belastend empfanden.

4.2 Offenheit gegenüber divergenten Ansichten

Die Kategorie *Offenheit gegenüber divergenten Ansichten* wurde als solche formuliert, da sich die Befragten zu Unterrichtskonzepten sowie der Rolle der Lehrperson innerhalb der unterschiedlichen Kulturen äußerten und gegenseitige Offenheit forderten. Im Bereich der Unterrichtskonzepte wurde auf unterschiedliche Methoden, die Verknüpfung von Theorie und Praxis, aber auch auf Chancengleichheit und Heterogenität in den verschiedenen Bildungskulturen eingegangen. Außerdem wurde eine Diskrepanz bezüglich der Rolle der Lehrperson in den unterschiedlichen Gesellschaften festgestellt, die vor allem auf dem Bild der Lehrperson innerhalb der Gesellschaft (sowohl seitens der Lehrpersonen selbst als auch seitens der Gesellschaft) sowie den Erwartungen an diese gründet. Dies basiert vor allem auf dem Bild der Lehrperson innerhalb der Gesellschaft, den Erwartungen an diese, aber auch auf Respekt gegenüber dem Beruf Lehrer*in. Eine Aussage eines Mentees, welche diese Kategorie deutlich macht, ist folgende:

„Bei mir war alles in Ordnung. Ich habe das Team-Teaching gelernt, das habe ich nicht gekannt. Normalerweise habe ich alleine gelehrt und von meinem Mentor habe ich etwas Neues gelernt, wir machen das zusammen“ (Mentee 2, S.8, Z.13-15).

¹ Zitate wurden im Sinne der Lesbarkeit teilweise nachbearbeitet.

4.3 Wunsch und Streben nach Anerkennung

Diese Kategorie erweist sich insofern als relevant, als sich im Interview mit den Mentees eine graduelle Abstufung von einem vorsichtig formulierten Wunsch nach Anerkennung hin zu einem konkreten und ‚handfesten‘ Streben nach derselben nachweisen lässt, was an unterschiedlichen Äußerungen zu Erfahrungen festgemacht werden kann. In Bezug auf positive Erfahrungen mit Anerkennung konnten die gegenseitige Akzeptanz und Offenheit, die Kommunikation, das beidseitig von Mentor*innen und Mentees entgegengebrachte Vertrauen sowie die im österreichischen Schulsystem auftretende Methodenvielfalt herausgearbeitet werden. Als negative Erfahrungen erwähnten die Mentees Distanz, Vorurteile sowie Eifersucht seitens der Lehrpersonen, das Klima zwischen Mentee und Lehrperson, Stress und Nervosität in Bezug auf das Unterrichten. Auffallend war, dass alle Erfahrungen stets mit dem Streben nach Anerkennung durch die österreichischen Lehrpersonen sowie durch die Gesellschaft in Verbindung standen. Um das Streben nach Anerkennung deutlich zu machen, wird im Folgenden ein Zitat zu einer positiven Erfahrung eines Mentees angeführt.

„Ich habe auch eine Situation gehabt in der Schule, ich habe ein Arbeitsblatt gemacht und es war sehr gut und schön (...). Und eine andere Lehrerin hat gefragt, was das ist und ich habe gesagt: ‚ich habe das gemacht‘ und sie: ‚ECHT, du hast das gemacht?‘ und ich: ‚JA, ich habe‘ ((lacht)) (...) ‚Du kannst das haben‘ und sie hat gesagt: ‚echt, du gibst mir das?‘ (...) und sie sagt: ‚aber das ist deine Arbeit‘. Und ich habe gesagt: ‚ja, aber ich kann das teilen‘. (...) Aber es war in diesem Punkt echt ein großer Umschwung mit dieser Lehrerin. Nachher hat sie immer zu mir gesagt: ‚wenn du Zeit hast, kannst du mitkommen in meine Klasse‘. Ich habe das Gefühl gehabt, dass sie mir mehr vertraut“ (Mentee 1, S.12, Z.36-45).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Wunsch nach Akzeptanz als Bindeglied zwischen den einzelnen Kategorien erkennbar ist. In der Kategorie *Partizipation und Mitspracherecht* zeigt sich vor allem in der Subkategorie *Auswahl der Mentor*innen* der Überbegriff der *Akzeptanz*, da diese die Grundlage für eine angemessene Zusammenarbeit bildet. So fordern die Mentees eine gut durchdachte Auswahl von Mentor*innen, welche in ihren Augen vor allem Zeit und Lust für die Aufnahme eines Mentees in ihren Klassenverband mitbringen sollten. In der Kategorie *Offenheit gegenüber divergenten Ansichten* steht die Akzeptanz der unterschiedlichen kulturellen Auffassungen in Bezug auf die Lehrer*innenrolle sowie neuer didaktischer Konzepte im Vordergrund. Im Bereich *Wunsch und Streben nach Anerkennung* sind Mentees auf Akzeptanz und Offenheit seitens der Lehrpersonen im

Lehrer*innenkollegium der Praxisschule gestoßen, wodurch sie sich als vollwertige Lehrer*innen akzeptiert fühlten. Allerdings spielt der Schlüsselbegriff der Akzeptanz auch in der Subkategorie zu negativen Erfahrungen eine wichtige Rolle, da sich diese negativ auf die gegenseitige Akzeptanz von Mentor*innen und Mentees auswirken. Die dabei auftretenden Differenzen müssen für eine positive Zusammenarbeit sorgsam reflektiert werden.

Im Vergleich der Analysen beider Interviews kann festgestellt werden, dass zwischen den aus diesen abgeleiteten Überkategorien des *integrativen Grundgedankens* (seitens der Mentor*innen) sowie der *Akzeptanz* (seitens der Mentees) eine Verbindung hergestellt werden kann. So ist der integrative Grundgedanke der Mentor*innen eine Voraussetzung, um den Mentees die von ihnen angestrebte Akzeptanz innerhalb der Praktika ermöglichen zu können. Allerdings bedingt die Akzeptanz der Mentees im schulischen Kontext ebenso deren Mitwirkung in Bezug auf Integration. Davon ausgehend kann eine Wechselwirkung zwischen den beiden zentralen Kategorien aufgezeigt werden.

5 Fazit

Aus der Analyse und Interpretation des im Rahmen der Interviews erhobenen Datenmaterials ging hervor, dass die Integration und Akzeptanz geflüchteter Lehrpersonen in Bezug auf den schulischen sowie gesamtgesellschaftlichen Kontext im Zentrum der Kurspraktika standen. So ergaben sich aus der Analyse der Interviews mit den Mentor*innen die zentralen Kategorien *Partizipation und Mitspracherecht*, *Zusammenarbeit von Mentor*innen/Mentees* und *Akzeptanz von sprachlichen und kulturellen Verschiedenheiten*, während die Kategorien *Mitspracherecht und Partizipation*, *Offenheit gegenüber divergenten Ansichten* sowie *Wunsch und Streben nach Anerkennung* im Mittelpunkt der Befragung der Mentees standen. Aus Sicht der Mentor*innen steht der integrative Grundgedanke, durch welchen die geflüchteten Lehrpersonen sowohl in das professionelle Handeln im Unterricht als auch in interpersoneller Hinsicht integriert werden sollen, im Zentrum. Für die Mentees spielt die Akzeptanz ihrer individuellen Persönlichkeiten und Erfahrungen sowie die Anerkennung ihrer fachlichen Kompetenzen eine tragende Rolle.

Literatur

Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Strübing, J. (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3. Aufl. Wiesbaden.

4. Internationale Perspektiven

Annika Käck

Migrant teachers in Swedish teacher education and their re-entry as professionals

Teacher education has the task of preparing teachers for a professional role suitable within a national context but with respect to a global information society. In this chapter, research concerning migrant teachers with foreign teaching degrees studying Swedish teacher education is presented. Findings identify unfamiliar ways of thinking and practising they experienced in a new context. Further findings show what educated teachers experience when they re-enter as professionals in a new school context. Lastly, there will be some thoughts about further education and what content is needed in order to scaffold migrant teachers upon re-entering their profession.

1 Cultural diversities and unfamiliar ways of thinking and practising

Today, with increased migration and internationalisation, higher education faces challenges as the educational systems, and the way of thinking and practising within them, do not always match those of the international populations. Moloney and Saltmarsh (2016) report that there is a lack of acknowledgement for cultural diversities in teacher education programs. The prevailing approach is monocultural teaching. In higher education, there are unique traditions and practices concerning teaching and learning. These ways of thinking and practising have a strong influence on chosen teaching strategies and activities (cf. Kreber 2009; Hounsell & Anderson 2009). University teachers teach the way they learned within a certain discipline, department, culture etc. Hence, it is of significant pedagogical importance to help students understand those ways of thinking and practising (cf. Meyer & Land 2005; Meyer, Land & Baillie 2010). Carroll and Ryan (2005) talk about shocks, the cultural and the academic. In the latter, students lose their knowledge about how to learn and do well. Cultural bias has been found in assessment methods, for example, penalising international students beyond the differences in ability levels.

2 Swedish education and migrant teachers

Käck, Männikkö Barbutiu and Fors (2018b) conducted a study of migrant teachers, with former teaching degrees from 57 countries, studying at four Swedish teacher education programs. The aim was to identify what was experienced as unfamiliar during their studies. Both quantitative and qualitative data were collected and analysed, including a web survey completed by 228 respondents, 5 focus groups and 9 individual interviews with 34 migrant teachers, as well as 30 reflective texts written by 15 participants. The results identified cultural embeddedness in teacher education in relation to unfamiliar teaching and learning methods, learning environments, epistemological understanding, examination practices and the roles and expectations of society and education. For some of the migrant teachers, the similarities between the teacher education programs were obvious; others had unfamiliar ways of thinking and practising to deal with.

2.1 Unfamiliar ways of thinking and practising in teacher education

When migrant teachers come into Swedish teacher education, they are both educated teachers and student teachers at the same time. Expectations from both the teacher educator and the migrant teacher are culturally determined. There is a strong focus on the individual student in Sweden, with student-centred, student-active learning, which some migrant teachers can find unsatisfying. Educating students who are so independent is, for some migrant teachers, a new way of teaching and learning that they must understand and become accustomed to. Furthermore, as a teacher educator in Sweden, one is more of a supervisor and mentor than an unapproachable, authoritative, central figure. The ways to acquire knowledge, as well as the design of teaching and learning could also be unfamiliar: for example, with digital environments, social-learning and group-work (some of them had never worked in groups), while others were familiar with the concepts. Being critical during education was considered problematic since some came from an educational system where this was not valued or promoted. Those migrant teachers explained that if a student was critical of the university teacher's teaching, the literature etc., they might receive a lower grade. In Swedish education, it is the opposite, and according to §8 and §9 in the Högskolelagen [Higher Education Act 1992:1434] (cf. Ministry of Education and Research 1992), the university education shall develop the student's ability to make independent and critical assessments, to critically reflect, in order to get a higher grade. Moreover, the examinations could be unfamiliar: blended examinations (oral, written, a variety of examinations during one course, group examinations)

and process versus results (that the process is important, often equal to the final result). There is also additional knowledge concerning a teacher's work in Sweden that was unfamiliar, such as writing individual study plans, the close relationship between parents and teacher, in addition to some of the different norms and values in Sweden. Migrant teachers talked about a transformed teacher identity with additional skills. It is important to remember that migrant teachers are not a homogenous group and cannot be treated as such. The education they have in their former country can be quite like the Swedish one; however, for some, there are huge differences.

2.2 The use of digital technology and media during the placement period

The basic goal of professional development is to challenge teachers to reflect on their beliefs and practices. According to Lee and Schallert (2016), in order to understand yourself as a teacher, you must identify and coordinate your past, present and the targeted future self. Also, the practice of integrating and developing digital competence relates to beliefs, values and teacher change. During migrant teachers' placement period in Sweden, unfamiliar ways of thinking and practising were found regarding the curricula, pedagogical methods and in their role as teachers. Furthermore, unfamiliar use of digital technology and media was found, due to country-based reasons such as it was not demanded in the former country, it was forbidden, there was a lack of infrastructure, or it was not viewed as part of the practice. Other migrant teachers thought Sweden was behind their former country when it came to the pedagogical use of digital technology and media; it was well integrated into all subjects in their former country. There was a ranged knowledge base, from being digital illiterate to being a teacher in digital technology. The placement supervisor is of great importance in enhancing digital competence, being a role-model and motivator. Migrant teachers expressed that it was important to be digitally competent working as a teacher in a Swedish school, since digital technology and media is widely used (cf. Käck, Männikkö Barbutiu & Fors 2018a).

3 Migrant teachers re-entering as professionals after further education

Bigestans (2015) focused on migrant teachers re-entering the professional sphere in Swedish schools. Twenty-one migrant teachers, as well as principals, colleagues, administrators and teacher educators, were interviewed. Moreover, five of the teachers were observed in the workplace. One challenge discovered included subject-specific vocabulary, everyday communica-

tion, and bridging the academic language learned in teacher education between the two. Another challenge was the teacher's relationship with the students, which lacked the previous authoritative role. Occasionally the migrant teacher appeared less competent to parents and colleagues due to his or her Swedish language ability. Tension decreased if the school principal emphasised the recruitment as based on the assessment of the subject knowledge and teaching qualifications. The resources found included the migrant teachers setting limits in a way that positioned themselves as being someone to listen to, resisting being seen as less knowledgeable, and showing their professionalism (cf. Bigestans 2015). Seven migrant teachers' life stories about their professional practices in the Swedish school context, were investigated in a longitudinal study by Sandlund (2010). Migrant teachers construct, deconstruct and reconstruct their professional legitimacy in relation to the Swedish school. Since there was a struggle to gain legitimacy, several of them had to adopt a new professional approach. It was obvious that, when the school setting is uniform, there was no willingness to accept viewpoints or pedagogical insights from other school cultures. One conclusion is that identities not only pertain to private and personal qualities but also answers to contextual circumstances in the schools. In a study by Jönsson and Rubenstein Reich (2006) the meeting of migrant teachers with the Swedish school culture, their construction of a new identity and what school leaders consider when recruiting to a multi-ethnic teachers' collegium were investigated. They interviewed 25 migrant teachers, and 11 school leaders (who also answered a survey). Migrant teachers used different strategies for coping with the new school context. The adaptation was the most common strategy, while others tried to create a hybrid between the old and the new. Lastly, some chose a confrontational strategy. School leaders in multi-cultural areas highlighted the benefits of hiring migrant teachers, seeing them as resources, role models and bridge builders. For school leaders in areas with fewer migrants, the ability to collaborate and having a consensus in teaching and learning was more important.

4 Bridging the further education and the re-entry

Further education can promote inclusion and integration, but only if intercultural aspects are identified and included in teaching and learning. During their education and their re-entry as professionals, migrant teachers process and construct a new teacher identity. This is a sensitive, emotional process, in which they transform competencies they already possess, make modifications, add new competencies or abandon some of the old ones. The goal is

not to be a Swedish teacher, rather develop a new teacher identity with a strong knowledge base from a different educational system. Education is a creation of the past, present and predicted future, which makes the identification of ways of thinking and practising a process that must be carried out on a regular basis in order to enhance the quality and equality of teacher education so that it is suitable for the globalised 21st century.

References

- Bigestans, A. (2015): *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola*. [Challenges and possibilities for foreign teachers who reenter the professional sphere in the Swedish school]. Stockholm. Retrieved from: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:773560/FULLTEXT01.pdf> [last access: 27.05.2019].
- Carroll, J. & Ryan, J. (2005): *Teaching international students: Improving learning for all*. London.
- Hounsell, D. & Anderson, C. (2009): Ways of thinking and practicing in biology and history: Disciplinary aspects of teaching and learning environments. In: Kreber, C. (Ed.): *The University and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York, 69-83.
- Jönsson, A. & Rubenstein Reich, L. R. (2006): En yrkesidentitet i förändring? Invandrade lärares möte med den svenska skolan. [An occupational identity in transformation? Immigrant teachers meeting with the Swedish school]. In: *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11, issue number 2, 81-93.
- Käck, A., Männikkö Barbutiu, S. & Fors, U. (2018a): Migrant teachers' experiences with the use of digital technology and media during their placement period in Swedish schools. In: Heijnen, M., de Hei, M. & van Ginkel, S. (Eds.): *Proceedings of the ATEE Winter Conference: Technology and Innovative Learning 2018*. Utrecht, Netherlands, 63-71.
- Käck, A., Männikkö Barbutiu, S. & Fors, U. (2018b): Unfamiliar ways of thinking and practising in teacher education: experiences by migrant teachers. In: Sablic, M., Skugor, A. & Durdevic Babic, I. (Eds.): *Proceedings of the 42nd ATEE Annual Conference 2017 in Dubrovnik, Croatia: Changing Perspectives and Approaches in Contemporary Teaching*. Brussels, Belgium, 219-235.
- Kreber, C. (Ed.) (2009): *The university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York.
- Lee, S. & Schallert, D. L. (2016): Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. In: *Teaching and Teacher Education*, 56, 72-83.
- Meyer, J. H. & Land, R. (2005): Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. In: *Higher education*, 49, issue number 3, 373-388.
- Meyer, J., Land, R. & Baillie, C. (Eds.) (2010): *Threshold concepts and transformational learning*. Rotterdam.
- Ministry of Education and Research (1992): Högskolelagen. [Higher Education Act 1992:1434].
- Moloney, R. & Saltmarsh, D. (2016): 'Knowing Your Students' in the Culturally and Linguistically Diverse Classroom. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 41, issue number 4, 5.
- Sandlund, M. (2010): *Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang*. [Immigrant Teachers: Seven Life Stories about Work in New School Contexts]. Linköping, Sweden.

Bridging Programmes for Migrant Teachers and Preschool Teachers in Sweden

1 Introduction

There are several efforts in Sweden, aiming at bridging the gap between the academic and work-based knowledge and experience of migrants and the Swedish requirements in different professional fields. In this chapter, the Swedish system in capturing the skills of migrant academics for use in the Swedish labour market, focusing on migrated teachers and preschool teachers, is described. The Bridging Programmes offer supplementary education for migrants with a teacher's degree from a foreign country. The Bridging Programmes are given at six higher education institutions in Sweden. Initially, a short background of the situation in Sweden and the Swedish government's intentions for allocating resources for bridging programmes is given. Thereafter the supplementary education for migrant teachers and preschool teachers is described: how it is organized at six higher education Institutions.

2 Regulated professions and recognition of foreign education in Sweden

European political frameworks and agreements, such as the Bologna Process, the Lisbon Convention (details of Treaty No. 165; cf. Council of Europe 2018) and the Professional Qualifications Directive (cf. European Parliament and the Council of the European Union 2005), have provided guidelines for how countries should organize the national education systems and schemes for the recognition of foreign education and professional qualifications (cf. Council of Europe 2019). An effective recognition scheme for applicants with foreign education and professional qualifications is an important measure for promoting mobility, both for those who wish to study or work, and for employers and businesses that are looking for qualified labour (cf. Nordic Council of Ministers 2017, 127).

As a result of the global refugee movement, Sweden as in many other countries has received a large number of refugees. The demand for integration into education or the labour market is increasing; furthermore, Sweden has a shortage of work in many different professions, including teachers and preschool teachers.

The Swedish Government, therefore, allocates resources for bridging programmes, aiming at those with foreign (mostly non-European) higher education qualifications and degrees in law, medicine, nursing, dentistry, pharmacy, engineering and teaching who need supplementary education in order to engage in professional activities in Sweden. The aim of the bridging programmes is to attain a corresponding Swedish degree or to acquire the knowledge and skills for practising the earlier profession of migrants in Sweden. Providing an opportunity to supplement earlier training can be an important measure for facilitating the integration of those with foreign higher education qualifications. The Swedish government has therefore increased the funding for bridging programmes that have led to an ability both for already existing programmes to grow and for new programmes aimed at other educational backgrounds to be developed (cf. Ministry of Education and Research in Sweden 2016).

3 Working as a teacher or a preschool teacher in Sweden – regulated professions

Within order to gain permanent employment to practice the profession, there is a requirement to have a certification as a teacher or a preschool teacher. The Swedish National Agency for Education¹ has the responsibility for authorization of teachers and preschool teachers and issues diplomas of certification. Teachers with foreign teaching or preschool teaching degrees, who are authorized to work within the profession abroad, can apply for certification at the Agency. To obtain the certification, the migrant teacher has to fulfil specific requirements.

For decisions regarding certifications for teachers and preschool teachers, the Swedish National Agency for Education collaborates with The Swedish Council for Higher Education in the process of assessing foreign education.

¹ <https://www.skolverket.se/>

The Swedish Council for Higher Education² is the authority responsible for evaluating foreign programme studies on the tertiary level in Sweden.

If the foreign qualification is very different compared to Sweden's teacher qualification requirements, the migrant teacher must supplement his or her education in order to obtain a Swedish teaching or preschool teaching certification. The requirements for supplementary measures, to compensate for the aforementioned differences, can be fulfilled in a variety of ways: a so-called *adaptation period*, aptitude test (EU/EEA- teachers or preschool teachers only) or supplementary studies.

4 Supplementary studies – Bridging Programmes for migrant teachers and preschool teachers

Since 2007, the Swedish Government has commissioned six universities (University of Gothenburg, Linköping University, Malmö University, Stockholm University, Umeå University, and Örebro University) to provide supplementary education for teachers with foreign qualifications. The allocation of funds has come from special resources, within so-called “integrations bids”. Qualified guidance and study planning always take place in relation to the individual's previous education and work experience. This means that each student receives an individual study plan whose aim is to obtain the above-mentioned certification as a teacher or a preschool teacher.

The supplementary education is regulated by a provision among others, stating that the individual can supplement a maximum of 120 ECTS. The aim of supplementary education is to get the competence to practice the profession as a certified teacher in Sweden.

5 National cooperation

The bridging programmes are offered at six universities in Sweden regionally dispersed over the country, from Malmö in the southern part of Sweden to Umeå in the north. One of the universities, Stockholm University, is responsible for the national coordination of the programmes and the six universities have formed a national steering group to ensure the equality of the programmes. This implies an equal and legally secure assessment of the students' previous education and experience as grounds for planning supplementary

² <https://www.uhr.se/>

studies. The collaboration between the six universities was established in 2007. The collaboration involves working together with other authorities: The Swedish National Agency for Education, The Swedish Council for Higher Education and Teacher Unions.

6 Admission requirements

To be admitted to the programme, the applicant needs a Diploma of Education from a country outside Sweden qualifying the holder to work as a teacher or preschool teacher in the country of education.

In addition, the applicant's proficiency in Swedish must meet the requirements equivalent of an upper secondary (high school) course in Swedish. The individual can study a maximum of 120 ECTS within the bridging programme.

7 A short overview of the applicants

- During 2018, 1031 applications were received at the six universities
- The participants represent teaching degrees from about 90 countries (all continents) and represent all kinds of teachers, from preschool to upper secondary school
- The largest student group has degrees from the Middle East, and Syria has the most participants
- The second largest student group has degrees from Russia

8 Structure and content of the supplementary education for teaching and preschool teaching professions

Study guidance, as well as study planning, takes place with each admitted student. The aim is to bridge the gap between the student's earlier education, including work experience in the field, and the requirements needed for the professional qualification. The individual study plan contains courses with the following content, depending on the aforementioned gap:

- Knowledge in Swedish national regulations and requirements within the areas of preschools, primary schools, and secondary schools
- Subject studies
- Educational sciences
- Internship placement in schools or preschools in Sweden

There is also a joint introductory course for a group of students containing elements aimed to improve the student's language comprehension, both concerning oral proficiency and academic writing, in a Swedish academic context. Thereafter the students continue their studies according to an individual study plan.

References

- Council of Europe (2018): Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Details of Treaty No. 165. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165> [last access: 01.11.-2018].
- Council of Europe (2019): Chart of signatures and ratifications of Treaty 165. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165/signatures> [last access: 04.07.2019].
- European Parliament and the Council of the European Union (2005): Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications. In: *Official Journal of the European Union*, L 255, 22-142. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32005L0036> [last access: 31.10.2018].
- Ministry of Education and Research in Sweden (2016): Lärosäten ska starta kompletterande utbildningar för personer med utländsk examen. Retrieved from: <https://www.regeringen.se/artiklar/2016/10/larosaten-ska-starta-kompletterande-utbildningar-for-personer-med-utlandsk-examen/> [last access: 04.07.2019].
- Nordic Council of Ministers (2017): Utdanning, arbeid og integrering i Norden – Kartlegging av godkjenningsordninger for utenlandske utdanninger, yrkeskvalifikasjoner og kompletterende utdanninger. Delrapport 1. Copenhagen.

*Henrike Terhart, Ariane Elshof und
Susanne Preuschoff*

Programm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln

1 Gesellschaftspolitischer Hintergrund

Deutschland ist eines der europäischen Hauptzielländer für asylsuchende Menschen aus Konflikt- und Kriegsgebieten. Laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) haben 2016 mehr als 11.000 Personen in Deutschland Asyl beantragt, die in ihrem Herkunftsland in lehrenden Berufen tätig waren (vgl. Neske 2017, 9). Ein Großteil der Lehrkräfte mit ausländischen Berufsabschlüssen kann nicht ohne weitere Qualifizierung in ihrem Beruf in Deutschland arbeiten. Parallel dazu zeichnet sich in Deutschland ein deutlicher Lehrkräftebedarf ab, der sich laut aktuellen Prognosen der Kultusministerkonferenz in den kommenden Jahren noch verschärfen wird (vgl. Kultusministerkonferenz 2018), wobei je nach Region, Schulformen und Unterrichtsfächern erhebliche Unterschiede bestehen. Davon ausgehend stellt sich die Frage, wie sich im Ausland qualifizierte Lehrkräfte mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten in Deutschland weiterqualifizieren können, um als Lehrkräfte im Bildungsbereich tätig zu werden. Dieser Beitrag stellt ein Unterstützungsangebot für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln vor.

2 Der Einstieg in das deutsche Bildungssystem als Arbeitsmarkt: Hürden und Potenziale

Das Ziel, in Deutschland lebende Lehrkräfte mit ausländischen Berufsabschlüssen und -erfahrungen für das deutsche Bildungssystem als Arbeitsmarkt zu qualifizieren, ist eng verknüpft mit den Möglichkeiten der Anerkennung ausländischer Qualifikationen für den reglementierten Beruf der Lehrkraft. Zunächst kann bei der Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen (ZAB) der Kultusministerkonferenz eine allgemeine Bewertung

ausländischer Hochschulzeugnisse beantragt werden. Die Prüfung der ausländischen Qualifikationen auf Anerkennung zur Befähigung der Tätigkeit als Lehrkraft wird wiederum in den einzelnen Bundesländern entsprechend der Strukturen der Lehrer*innenausbildung vorgenommen¹. Zentrale Hürden für die Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse zugewanderter Lehrkräfte sind die i.d.R. zu erbringenden Nachweise über zwei Unterrichtsfächer, bildungswissenschaftliche Studienanteile sowie ein dem zweiphasigen Lehramtsstudium in Deutschland entsprechender Umfang². Hinzu kommt, dass zugewanderte Lehrkräfte für eine Tätigkeit im öffentlichen Schulsystem (fach-)sprachliche Fähigkeiten im Deutschen sowie Kenntnisse über das deutsche Schulsystem vorweisen müssen. Die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einstieg in das deutsche Bildungssystem als Arbeitsmarkt für Lehrkräfte aus dem Ausland sind demnach sehr anspruchsvoll und zumeist mit einer weiteren Qualifizierung verbunden.

Davon ausgehend stellt sich die Frage, wie sich *internationally educated teachers*³ mit ihrem fachlichen Wissen und ihren Fähigkeiten weiterqualifizieren können, um im Bildungsbereich als potenzielle Arbeitnehmer*innen wahrgenommen zu werden. Hinzu kommt, dass geflüchtete Lehrkräfte biographisch bedingte Erfahrungen mitbringen, die für Schulen in der Migrationsgesellschaft einen Mehrwert darstellen können: Hierzu zählen die zumeist bestehende Mehrsprachigkeit, Erfahrungen in anderen Schulsystemen sowie eine Sensibilität in Bezug auf die Lebenssituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher und deren Familien. Um diese Potenziale als Teil des professionellen Selbstverständnisses ansehen und einsetzen zu können, bedarf es einer Weiterqualifizierung, u.a. bezogen auf eine mehrsprachige Didaktik, und der Auseinandersetzung mit (Selbst-)Zuschreibungen als Lehrkraft mit Migrationshintergrund (vgl. dazu Lengyel & Rosen 2015).

¹ Anerkennungsstellen in den Bundesländern können über die Webseite *Anerkennung in Deutschland* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefunden werden: www.anerkennung-in-deutschland.de

² Über die reguläre Lehramtsausbildung hinaus besteht in Deutschland die Möglichkeit, im Seiteneinstieg als Lehrkraft an einer Schule tätig zu werden.

³ Die Bezeichnung *internationally educated teachers* wird im internationalen Fachdiskurs als Sammelbegriff für Lehrkräfte verwendet, die ihre Qualifikation in einem anderen Land bzw. in anderen Ländern erworben haben als in dem Land, in dem sie als Lehrkraft tätig werden möchten (vgl. Proyer et al. 2019, 9f.).

3 Programmlandschaft in Deutschland

In Deutschland wurden in den letzten Jahren an verschiedenen Standorten Programme und Kurse entwickelt, die das Ziel der sprachlichen und fachlichen Qualifizierung geflüchteter Lehrkräfte verfolgen, um den beruflichen Wiedereinstieg zu erleichtern. Seit 2016 besteht an der Universität Potsdam das *Refugee Teachers Program* als bundesweit erstes Projekt dieser Art (vgl. Kubicka, Wojciechowicz & Vock 2018). An der Universität Bielefeld (2017) und an der Universität Bochum (2018) wird das Programm *Lehrkräfte Plus* angeboten, das auf einer Kooperation des Schulministerium Nordrhein-Westfalen und der landesweiten Koordinierungsstelle für Kommunale Integrationszentren mit der Bertelsmann-Stiftung und der Stiftung Mercator basiert (siehe hierzu auch den Beitrag in diesem Band). Weiterhin besteht an der Pädagogischen Hochschule Weingarten seit 2019 ein Angebot für geflüchtete Lehrkräfte, welches nach einem Vorbereitungskurs die Teilnahme am regulären Studienangebot vorsieht (siehe dazu den Beitrag in diesem Band) sowie ein Programm für zugewanderte Lehrkräfte an der Universität Vechta. Zudem finden sich (z.T. ausgelaufene) (Sprach-)Kursangebote für geflüchtete Lehrkräfte an den Universitäten Göttingen und Münster.

An der Universität zu Köln (UzK) wurde ein *Programm für geflüchtete Lehrkräfte* entwickelt, das im Juli 2018 gestartet ist. Dieses greift auf die Erfahrungen der Kolleg*innen aus den Programmen in Deutschland sowie weiteren europäischen Ländern zurück⁴. Das Programm baut auf den vorhandenen Angeboten für geflüchtete Menschen an der Universität zu Köln auf (vgl. Preuschhoff 2016) und bezieht die bestehende wissenschaftliche Expertise zum Umgang mit Neuzuwanderung im deutschen Schulsystem mit ein (vgl. von Dewitz, Terhart & Massumi 2018; Terhart, Massumi & von Dewitz 2017; Terhart & Roth i.E.).

4 Das Kölner Programm

Das *Programm für geflüchtete Lehrkräfte* an der UzK richtet sich an Personen, die sich für den Schuldienst in ihren Herkunftsländern qualifiziert haben und mitunter über langjährige Praxiserfahrungen verfügen. Ziel ist die sprachliche und fachliche Weiterqualifizierung der Teilnehmer*innen innerhalb eines Jahres. Das Konzept basiert auf dem Kerngedanken, die vier Bau-

⁴ Im September 2017 fand an der UzK ein internationaler Workshop mit Kolleg*innen aus sechs europäischen Ländern statt. Ziel der Veranstaltung war das Kennenlernen von und der Austausch zu (Hochschul-)Angeboten für geflüchtete und (neu) zugewanderte Lehrkräfte in Deutschland und Europa.

steine des Programms (Deutschkurse, bildungswissenschaftliche Seminare, begleitete Praxisphase, Beratungsangebote) miteinander verzahnt parallel zu absolvieren. Voraussetzung für die Parallelisierung ist die Berücksichtigung der bestehenden Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden. Hierfür wurde die Perspektive des *Translanguaging* (vgl. García, Ibarra Johnson & Seltzer 2017) als didaktisch-methodischer Zugang sowie als Lerngegenstand des Weiterbildungsprogramms gewählt. Dies bedeutet, dass die Sprachen der Teilnehmenden in den Seminaren aufgegriffen werden und u.a. mit mehrsprachigen Lehrenden im Team-Teaching gearbeitet wird.

Der erste Durchlauf des *Programms für geflüchtete Lehrkräfte* (Oktober 2018 bis September 2019) wurde als Pilotphase konzipiert, um die bereits bestehende fachwissenschaftliche Expertise und die Organisations- und Beratungsstrukturen für studieninteressierte geflüchtete Menschen an der UzK für die Gruppe der geflüchteten Lehrkräfte zu adaptieren und auszubauen. Begleitet wird das Programm durch eine formative Evaluation, um Rückmeldungen der Teilnehmenden im Programmverlauf aufgreifen zu können. Darüber hinaus erfolgte in der Pilotphase eine qualitative Begleitforschung durch eine Pre-Post-Interviewstudie, in der eine berufsbiographische Perspektive auf die Professionalisierung international ausgebildeter Lehrkräfte eingenommen wird (vgl. Terhart i.V.).

Im Anschluss an die Pilotphase (2018 bis 2019) findet aktuell ein weiterer Durchlauf des Programms statt (2019 bis 2020). Finanziell unterstützt wird das Angebot durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW NRW). Durchführende Kooperationspartner*innen sind das *International Office*, das *Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung* und das *Zentrum für LehrerInnenbildung* der UzK.

4.1 Bewerbungsverfahren

Das Bewerbungsverfahren für das *Programm für geflüchtete Lehrkräfte* wird vom *International Office* der UzK koordiniert. Für die Bewerbung müssen die Teilnehmer*innen mindestens Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) nachweisen sowie eine Hochschulzugangsberechtigung (Zeugnisse) und Nachweise über die Tätigkeit als Lehrkraft im Herkunftsland (Dokumente und/oder Darstellung des beruflichen Werdegangs im Lebenslauf und Motivationsschreiben) vorlegen. Der Aufenthaltsstatus wird durch die entsprechenden rechtlichen Papiere geprüft und orientiert sich an den Vorgaben des Deutschen Akademischen Austauschdienstes für Teilnehmende an studienvorbereitenden

Deutschkursen. Alle eingegangenen Unterlagen werden zunächst auf Vollständigkeit geprüft. Im Anschluss wird ein schriftlicher Sprachtest (onSET) durchgeführt. Die Personen, die Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 nachweisen können, werden zu einem persönlichen Gespräch eingeladen. Für die Begutachtung der fachlichen Qualifikation der Bewerber*innen sind universitäre Fachvertreter*innen und Vertreter*innen der Bezirksregierung Köln verantwortlich. Im ersten Durchlauf des Programms wurden insgesamt 17 Bewerber*innen zugelassen. Die Teilnehmenden kommen aus Syrien, dem Irak, der Türkei und dem Iran, sind zwischen 29-45 Jahre alt und zu einem Drittel Frauen. Alle Teilnehmenden verfügen über Berufserfahrungen als Lehrkraft in ihren Herkunftsländern, haben z.T. in weiteren Ländern gearbeitet und in Unterkünften für geflüchtete Menschen unterrichtet. Die Teilnehmenden des zweiten Durchlaufs kommen aus Syrien und der Türkei und verfügen über eine ähnliche Altersstruktur, wobei die Hälfte der Teilnehmenden Frauen sind.

4.2 Konzept

Deutschkurse

Seit dem Sommersemester 2016 bietet das *International Office* der UZK studienvorbereitende Deutschkurse für geflüchtete Menschen an, die auf die Aufnahme bzw. Weiterführung eines Studiums in Deutschland ausgerichtet sind und durch fachliche Ergänzungsprogramme (z.B. Mathematikurse, akademisches Begleitprogramm) komplettiert werden. An diesen Kursen nehmen ca. 120 Personen (Stand Juni 2019) teil. Für alle Teilnehmenden bietet das *International Office* drei Mal wöchentlich persönliche Sprechstunden zu Fragen bzgl. Finanzierung, Angelegenheiten mit Behörden (Jobcenter, Sozialamt, Ausländer*innenbehörde etc.), allgemeinen Fragen zum Leben in Köln sowie eine individuelle Studienberatung an.

Das Sprachkursangebot im Rahmen des *Programms für geflüchtete Lehrkräfte* setzt sich aus zwei Teilen zusammen:

- Ein mindestens 2-monatiger Sommer-Intensivsprachkurs (24 Stunden/Woche) zur Vorbereitung auf die parallel angebotenen Bausteine mit dem Ziel, das Sprachniveau B2 zu erreichen.
- Ein daran anschließender fortlaufender Deutschkurs mit fachsprachlichen Anteilen (mind. 16 Stunden/Woche) über zwei Semester parallel zu den weiteren Bausteinen mit dem Ziel, das Sprachniveau C1 zu erreichen und die Möglichkeit, die *TestDaF*-Prüfung (Test Deutsch als Fremdsprache) zu absolvieren.

Der speziell für das Programm konzipierte fachsprachliche Unterricht wird von ausgebildeten DaF-Lehrkräften des *International Office* durchgeführt.

Die Inhalte werden mit den bildungswissenschaftlichen Seminaren sowie dem Praxisbegleitseminar abgestimmt und Seminartexte zur sprachlichen Entlastung im fachsprachlichen Deutschkurs vorbereitet.

Ergänzend zum Deutschunterricht finden im Rahmen eines akademischen Begleitprogramms Exkursionen und Angebote mit pädagogischer Schwerpunktsetzung statt.

Bildungswissenschaftliche Seminare

Im Rahmen des einjährigen Programms nehmen die Teilnehmenden an universitären Seminaren teil, die durch Mitarbeiter*innen des *Mercator Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache* sowie dem *Arbeitsbereich für Interkulturelle Bildungsforschung* der UzK durchgeführt werden.

- In Semester I wird das ausschließlich für die Teilnehmenden konzipierte Lehrangebot zu *Schule in Deutschland* von zwei mehrsprachigen Dozierenden im Team-Teaching durchgeführt. Methoden des *Translanguaging* werden eingesetzt, um grundlegende Informationen zum deutschen Schulsystem und zur Lehrer*innenbildung zu vermitteln. Weiterhin wird Lehre zum Thema *Mehrsprachigkeit in der Schule* angeboten. Zusammen mit Kölner Lehramtsstudierenden im Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* für alle Lehrämter werden in dieser Veranstaltung die Grundlagen einer mehrsprachigkeitssensiblen schulischen Praxis in mehrsprachigen Projektgruppen erarbeitet.
- In Semester II werden die Inhalte des Lehrangebots zu *Schule in Deutschland* vertieft und es wird ein dem Unterrichtsfach der Teilnehmenden entsprechendes fachdidaktisches Seminar besucht.

Durch den Austausch mit Lehramtsstudierenden an der UzK wird eine durchgängige Separierung der Programmteilnehmenden vom regulären Lehrangebot vermieden. So haben sich im ersten Durchlauf durch die Kontakte zwischen Programmteilnehmenden und Studierenden entsprechend der Unterrichtsfächer Arbeitsgruppen gebildet, in denen fachsprachliche Begriffe für das bevorstehende Praktikum erarbeitet wurden.

Begleitete Praxiserfahrungen an Kölner Schulen

Im Rahmen des Programms werden begleitete Praxisphasen an Kölner Schulen absolviert. Die Suche und das *matching* zwischen den interessierten Schulen des Regierungsbezirks Köln und den Programmteilnehmenden werden in Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung Köln nach Schulform, Unterrichtsfach und Wohnort der Teilnehmenden vorgenommen. In Absprache mit den Schulleitungen steht jeder*jedem Teilnehmenden in den Praxisphasen eine Lehrkraft als Mentor*in zur Seite. Während der Praxisphasen hospiti-

tieren die Programmteilnehmenden im Unterricht, übernehmen Unterrichtsanteile im Team-Teaching und die Betreuung von Kleingruppen während des Unterrichts.

Fanden in der Pilotphase zwei Blockpraktika statt, werden im zweiten Durchlauf die Blockpraktika mit einem fortlaufenden Praktikum während des zweiten Semesters kombiniert.

Begleitet werden die Schulpraktika durch Praxisbegleitseminare, die durch das *Zentrum für LehrerInnenbildung* angeboten werden. In den Seminaren findet eine Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung statt, in welcher die bestehenden Erwartungen und die gesammelten Erfahrungen an den Schulen in der Gruppe bearbeitet und in einem E-Portfolio reflektiert werden. Für die beteiligten Mentor*innen an den Schulen werden regelmäßige Netzwerktreffen angeboten, die der gemeinsamen Vor- und Nachbereitung der schulischen Praxis im Projekt dienen.

Beratung

Als ein vierter Baustein werden Beratungsangebote gemacht, die sich zum einen in Form von Informationsveranstaltungen an die gesamte Gruppe richten und zum anderen in individuellen Beratungsgesprächen stattfinden. Neben organisatorisch-administrativen Themen werden Möglichkeiten für den weiteren individuellen beruflichen Werdegang besprochen. Die begleitende Beratung der Teilnehmenden im Programm orientiert sich an den aktuell bestehenden Zugängen zum Lehrer*innenberuf in Nordrhein-Westfalen.



Abb. 1: Übersicht über das *Programm für geflüchtete Lehrkräfte* an der Universität zu Köln

5 Kooperation in R/EQUAL: Beteiligte, Kernidee, Produkte

Gerahmt wird das *Programm für geflüchtete Lehrkräfte* in Köln durch eine internationale Hochschulkoooperation mit der Universität Wien, der Universität Stockholm sowie der Pädagogischen Hochschule Weingarten (vgl. hierzu auch die entsprechenden Beiträge in diesem Band). In der europäischen Förderlinie für Hochschulkoooperationen (ERASMUS+, KA203) wird das Projekt R/EQUAL – *Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe*⁵ durchgeführt und durch die UzK koordiniert (Laufzeit September 2018 bis Februar 2021). R/EQUAL unterstützt die beteiligten Programme für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte an den Partnerhochschulen durch die Zusammenarbeit auf europäischer Ebene. Das für die Durchführung entsprechender Programme bestehende Wissen der beteiligten Organisationen wird als Open-Access-Material für weitere europäische Hochschulen im Projektverlauf zur Verfügung gestellt:

⁵ Weitere Informationen sowie das entwickelte Material finden sich auf der Webseite: <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>

- Vergleichende Analyse der rechtlich-administrativen Rahmenbedingungen und Programme für neu zugewanderte Lehrkräfte in den beteiligten Ländern (vgl. Proyer et al. 2019),
- Online-Manual zum Lehren und Lernen in mehrsprachigen Gruppen unter Einbezug sprachsensibler sowie zwei- und mehrsprachiger Ansätze für die Hochschullehre,
- Methodensammlung zur Bearbeitung des Themas Heterogenität und Schule unter Berücksichtigung der europäischen Antidiskriminierungspolitik in der Hochschulbildung,
- digitale Bibliothek mit Verweisen auf wissenschaftliche Beiträge und Studien zur Lehrer*innenbildung und Re-Professionalisierung im Kontext von (Flucht-)Migration,
- allgemeine Leitlinien mit allen Ergebnissen sowie weitere Empfehlungen zur Einrichtung eines Programms für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte.

R/EQUAL verfolgt einen partizipativen Ansatz, der die (neu) zugewanderten Lehrkräfte aktiv an der Entwicklung und Überprüfung der Materialien beteiligt. Der gewählte partizipative Ansatz wird innerhalb des Projekts evaluiert.

6 Ausblick

Das an der UzK bestehende *Programm für geflüchtete Lehrkräfte* greift auf bestehendes Wissen und Strukturen in Wissenschaft und Administration zurück und basiert auf internen Kooperationen sowie (inter-)nationalem Austausch. Erste Erfahrungen im Programm zeigen, dass im Zusammenspiel einer universitären und regionalen Infrastruktur und der Bereitschaft, an Hochschulen Projekte in sozialer Verantwortung für geflüchtete Menschen umzusetzen, ein Beitrag zur Unterstützung von Lehrkräften mit Fluchterfahrung geleistet werden kann. Das Angebot für geflüchtete Lehrkräfte ist Teil universitärer Weiterbildungsangebote als Element einer (internationalen) Hochschulentwicklung. Dabei können nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Hochschule und alle weiteren beteiligten Institutionen neue Perspektiven auf Lehrer*innenbildung und Schule im Kontext von Migration entwickeln.

Literatur

- von Dewitz, N., Terhart, H. & Massumi, M. (Hrsg.) (2018): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf den Übergang in das deutsche Bildungssystem. Weinheim.
- García, O., Ibarra Johnson, S. & Seltzer, K. (2017): The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia.

- Kubicka, D., Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2018): Zwischenbericht – Dokumentation zum Projekt Refugee teachers Program. Konzeption und erste Erfahrungen (Berichtszeitraum: April 2016-Dezember 2017). Potsdam, 1-33. Online unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/01/projects/unterrichtsinterventionsforsch/Zwischenbericht_Kubicka_Wojciechowicz_Vock_Stand_04.05.2018_1_.pdf [letzter Zugriff: 24.05.2019].
- Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2018): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2018 - 2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018. Dokumentation Nr. 216 - Oktober 2018. Berlin, 1-24. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_216_Bericht_LEB_LEA_2018.pdf [letzter Zugriff: 24.05.2019].
- Lengyel, D. & Rosen, L. (2015): Diversity in the staff room - Ethnic minority student teachers' perspectives on the recruitment of minority teachers. In: Dies.: Minority teachers in different educational contexts – Recent studies from three German-speaking countries. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 21, H.2, 161-184.
- Neske, M. (2017): Volljährige Asylersuchsteller in Deutschland im Jahr 2016: Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. BAMF-Kurzanalyse 2, 2017. Nürnberg. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse_8_sozial-komponenten-gesamt2016.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff: 24.05.2019].
- Preuschhoff, S. (2016): Flüchtlinge auf dem Weg ins Studium – Erfahrungen des International Office der Universität zu Köln. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 4, 109-113.
- Proyer, M., Pellech, C., Kremsner, G., Atay, A., Alloush, Z., Dershowi, Y., Shahoud, S., Tahlawi, D., Deiß, H., Kieffer, N., Stanišić, J., Terhart, H., Frantik, P., Krieg, S., Elshof, A., Bakkar, A., Kansteiner, K., Klepser, R., Dam, E., Malm, S., Bodström, H. & Obeid, K. (2019): IO1 - Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden. Online unter: <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/> [letzter Zugriff: 24.05.2019].
- Terhart, H. (i.V.): Teachers Perspectives in Transition? A Biographical Perspective on the Professionalisation of Internationally Educated Teachers in Germany. In: *European Educational Research Journal*, Special Issue 'Ambivalence of Recognition. Internationally trained Teachers and Teachers with a so called Migration Background as a Common Subject of Educational Research in Europe and Beyond'.
- Terhart, H., Massumi, M. & von Dewitz, N. (2017): Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. In: *Die Deutsche Schule*, 109, H.3, 236-247.
- Terhart, H. & Roth, H.-J. (i.E.): Frauen als Teilnehmerinnen in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte. In: Farrokhzad, S. & Scherschel, K. (Hrsg.): *Geflüchtete Frauen. Lebenssituationen, Positionierungen und Unterstützungsangebote*.

*Kristina Purrmann, Renate Schüssler,
Christina Siebert-Husmann und Marie Vanderbeke*

„Wir haben so lange auf eine Chance gewartet“ – Potentiale und Herausforderungen des Qualifizierungsprogrammes Lehrkräfte Plus für geflüchtete Lehrkräfte

1 Einführung

Die Themen Schule und Flucht werden vordergründig in Zusammenhang mit der hohen Anzahl an neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen diskutiert. Deren Berücksichtigung und Integration in relativ kurzer Zeit (vgl. Massumi & von Dewitz 2015) stellt die Schule vor große Herausforderungen (vgl. z.B. Ahlrichs 2015) – und bietet ihr gleichermaßen die Chance, sich selbst neu zu verorten.

Weniger im Fokus der Aufmerksamkeit steht die hohe Anzahl an geflüchteten Lehrkräften. Dass viele von ihnen unter den schwierigen beruflichen Anschlussperspektiven in Deutschland und Österreich leiden, zeigt alleine schon die Tatsache, dass die Nachfrage nach den ersten Qualifizierungsprogrammen (u.a. Potsdam, Wien, Bielefeld, Bochum) ausgesprochen hoch ist. Die bisher nur zögerliche Wahrnehmung des Potentials von geflüchteten Lehrkräften entspricht auch der Tatsache, dass der großen kulturellen Heterogenität auf Schüler*innenebene bisher weitgehend monokulturelle Lehrer*innenkollegien gegenüberstehen (vgl. z.B. Karakaşoğlu 2011; Gogolin 2008).

Das Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte Plus* an den Standorten Bielefeld und Bochum versteht sich vor diesem Hintergrund als ein Programm, das Brücken bauen möchte: zum einen eine Brücke für die Teilnehmenden, um als Pädagog*innen und Vertreter*innen eines Unterrichtsfaches wahrgenommen zu werden und im Sinne von Empowerment-Ansätzen (vgl. z.B. Doğmuş 2017) für sich selbst sprechen zu können; zum anderen eine Brücke für die Schulen, die Kollegien, Schüler*innen und Elternhäuser, um das be-

sondere Potential geflüchteter Lehrkräfte zur Entfaltung zu bringen. Diese können nicht nur als Fachlehrkräfte fungieren, sondern darüber hinaus im Sinne einer „Doppelperspektivität“ (Ackermann & Georgi 2011, 162) auch vielfältige Sprachkenntnisse und persönliche Erfahrungen zum Einsatz bringen. Eine Herausforderung besteht darin, dass sie zwar *auch* als Rollenvorbilder und Vermittler*innen zu den Elternhäusern fungieren können, aber nicht auf ihre Herkunft reduziert werden sollten, indem ihnen etwa quasi automatisch die Zuständigkeit für interkulturelle Fragen zugeschrieben wird (vgl. Massumi 2014).

Im Zentrum dieses Beitrags stehen die Konzeption und erste Erfahrungen mit dem Programm sowie die beruflichen Perspektiven der ersten Absolvent*innen.

2 Zur Programmkonzeption von Lehrkräfte Plus – extrem kurze Vorlaufzeiten

Die Programme in Bochum und Bielefeld sind Teil eines gemeinsamen Projektverbundes und arbeiten auf der Basis einer gemeinsamen inhaltlichen Grundkonzeption. Sie werden teilfinanziert durch die Bertelsmann Stiftung und die Stiftung Mercator und erfolgen in enger Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW), den Bezirksregierungen und Schulämtern sowie der Landeskoordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren NRW. An der Universität Bielefeld ging das Programm im September 2017 an den Start. Seit April 2018 gibt es mit der Ruhr-Universität Bochum (RUB) einen weiteren Standort von *Lehrkräfte Plus*. Das Projekt ist an beiden Universitäten für jeweils 3 Kohorten à 25 Personen angelegt, möchte also insgesamt 150 Personen erreichen.

Verortet ist das Projekt an den jeweiligen Schools of Education, also der Bielefeld School of Education (BiSEd) und der Professional School of Education (PSE) der RUB. Angesiedelt in diesen Querschnittseinheiten, die fächerübergreifend für Fragen der Lehrer*innenbildung zuständig sind, kann die Projektumsetzung so in vielerlei Hinsicht von bestehenden Strukturen und personellen Ressourcen, Kontakten, Wissen und Know-how (z.B. Evaluation, inhaltliche Begleitung von schulischen Praxisphasen, Kontakte zu den Fachdidaktiken und zu den Akteur*innen der Schulverwaltung etc.) profitieren.

Wenngleich beide Standorte mit der gleichen inhaltlichen Grundkonzeption arbeiten, zeigen sich bei der Ausgestaltung durchaus intendierte standortspezifische Ausprägungen. Zusammengeführt werden die Bemühungen in konstruktiven, regelmäßigen Arbeitstreffen und Steuergruppensitzungen. In diesem Beitrag wird die inhaltliche Ausgestaltung des Standortes Bielefeld umrissen; die des Standortes Bochum steht im Zentrum eines weiteren gemeinsamen Beitrags (vgl. Wojciechowicz, Niesta Kayser & Vock 2019).

An beiden Universitäten wurde das umfangreiche Vollzeitqualifizierungsprogramm mit extrem kurzen Vorlaufzeiten aufgesetzt. Von der ersten Ideenskizze bis zum Beginn des ersten Durchgangs vergingen weniger als sechs Monate, in denen u.a. die rechtlichen und institutionellen Grundlagen zu klären waren sowie neue Mitarbeiter*innen ausgewählt und eingestellt wurden. Gleichzeitig mussten das Auswahlprozedere unter Abstimmung und Beteiligung mehrerer Institutionen aufgesetzt, die Teilnehmenden des Programms aus einer immens großen Anzahl von Bewerber*innen ausgewählt und ihre sozialen und rechtlichen Bedingungen geklärt werden.

Aufgrund der kurzen Vorlaufzeiten kann *Lehrkräfte Plus* als ein lernendes Projekt verstanden werden, das sich permanent weiterentwickelt. Das Curriculum, das im Laufe des ersten Jahres auf Basis der Projektkonzeption entwickelt wurde, wird nun im zweiten Programmjahr unter Berücksichtigung der Erfahrungen und ersten Evaluationsbefunde konsolidiert und verfeinert.

3 „Lehrkräfte Plus ist wie eine unerwartete Tür für mich ...“ – hohe Nachfrage in der Bewerbungsphase

Vor der Aufnahme ins Qualifizierungsprogramm hatten bereits viele Teilnehmende auf individuellem Weg versucht, in einer Schule Fuß zu fassen. Ihre Bemühungen waren allerdings mehrheitlich nicht von Erfolg gekrönt. Lediglich einigen wenigen bot sich die Möglichkeit, ein Praktikum zu absolvieren, aus dem aber wiederum keine direkten beruflichen Perspektiven erwuchsen. Häufig waren sie ausgehend von vorherrschenden Normalitätsvorstellungen einer hier etablierten Lehrer*innenausbildung mit einer defizitorientierten Wahrnehmung ihrer beruflichen Profile konfrontiert. Diese vielfach negativen Erfahrungen wurden von den Teilnehmenden mit Blick auf ihre beruflichen Perspektiven als ausgesprochen demotivierend wahrgenommen.

„Das Programm ist wie eine unerwartete Tür für mich“ (Bertelsmann Stiftung 2018, 00:42), so bringt eine Teilnehmerin ihre Gefühle auf den Punkt, als sie

das erste Mal von *Lehrkräfte Plus* hörte. Dabei sind die Hürden zur Aufnahme hoch: So müssen die Bewerber*innen unter anderem ein universitäres Studium, das im Herkunftsland zur Tätigkeit als Lehrkraft befähigt sowie Erfahrungen im Beruf und Deutschkenntnisse auf konsolidiertem B1-Niveau nachweisen.

Dass das Angebot überfällig war, lässt sich schon daran ablesen, dass auf die je 25 Plätze pro Programmstandort zwischen 250 und 470 Bewerber*innen kamen. Die am Programm interessierten geflüchteten Lehrkräfte müssen ein mindestens vierjähriges Studium an einer Universität, Erfahrung als Lehrkraft im Herkunftsland und Deutschkenntnisse auf B1-Niveau nachweisen. Nicht wenige der letztlich ausgewählten Teilnehmenden kommen aus dem ganzen Bundesgebiet und nehmen weite Umzüge oder lange Fahrtzeiten von täglich bis zu sechs Stunden auf sich. Nach einem ausführlichen Auswahlverfahren mit einem Mix aus schriftlichen Tests, Einzel- und Gruppengesprächen wurde das Verfahren im zweiten Programmjahr in Bielefeld zu einem zweitägigen Format erweitert, das es erlaubt, die Bewerber*innen noch näher kennen zu lernen und sie in unterschiedlichen Settings wie interkulturellen Übungen, Gruppendiskussionen, Einzelgesprächen und gemeinsamen Präsentationen agieren zu sehen.

4 Die Basis – fach- und berufssprachliche Grundlagen schaffen

Wie im Schaubild der Projektkomponenten ersichtlich wird (vgl. Abb. 1), steht im ersten Kurshalbjahr die sprachliche Weiterqualifizierung durch das ‚Deutschlernzentrum PunktUm‘ im Mittelpunkt. In einem ambitionierten Programm, mit dem die Teilnehmenden in wenigen Monaten von Sprachniveau B1 auf C1 gebracht werden sollen, werden die Grundlagen geschaffen, um das Sprachhandeln in Schule und Unterricht sowohl auf der schriftlichen als auch auf der mündlichen Ebene bewältigen zu können.

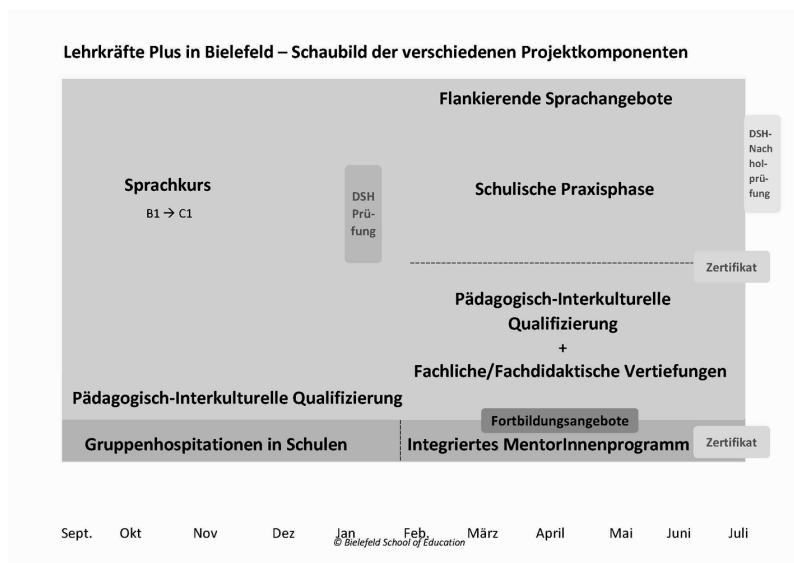


Abb. 1: Die Bielefelder Grundkonzeption von Lehrkräfte Plus

Gleichermaßen sind fundierte(re) Deutschkenntnisse wichtig, um das zweite Kurshalbjahr mit seinen universitären Kursangeboten und der schulischen Praxisphase produktiv wahrnehmen zu können.

Die Deutschkurse enden allerdings nicht mit dem Ablegen der DSH-Prüfung (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) am Ende des ersten Kurshalbjahres, sondern flankieren auch die inhaltlichen Kursbestandteile im zweiten Halbjahr bzw. ergänzen diese produktiv insbesondere durch das *Modul Berufssprache Schule und Unterricht*. Hier werden unterrichtsbezogene kommunikative Situationen vorbereitet bzw. aufgegriffen, wie z.B. die sprachlichen Kompetenzen zur Unterrichtsplanung oder zum Classroom-Management (vgl. hierzu ausführlich Wichmann 2019). Daneben gibt es zusätzliche Angebote im Bereich Wissenschaftssprache bzw. vertiefende Angebote zur erneuten Vorbereitung auf die DSH-Prüfung für jene Kursteilnehmenden, die sie im ersten Anlauf nicht erfolgreich absolviert haben.

5 Das Herzstück – die Pädagogisch-Interkulturelle Qualifizierung

Bereits im ersten Kurshalbjahr wird der Sprachkurs von einem eigens auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden abgestimmten Kurs, der sogenannten *Pädagogisch-Interkulturellen Qualifizierung (PIQ)*, begleitet. Die PIQ stellt im zweiten Halbjahr den Schwerpunkt des universitären Kursangebotes dar. Mit der Konzipierung der PIQ erfolgte eine bewusste Entscheidung gegen ein (zu frühes) Einfädeln der Teilnehmenden in die grundständigen Lehrangebote der Lehrer*innenbildung. Die „Akzente werden hier weniger fächerspezifisch gesetzt, sondern es geht um eine übergreifende Beschäftigung mit interkulturellen Fragestellungen, dem Kennenlernen des deutschen Bildungssystems und um bildungswissenschaftliche Fragestellungen zu Lehr-Lern-Prozessen, Classroom-Management, Lehrer*innenrolle, Unterrichtsplanung etc.“ (Schüssler, Auner & Jacke 2017, 5). So können in einem geschützten Rahmen die Bedarfe der Teilnehmenden in den Fokus gestellt und mit ihren beruflichen Erfahrungen aus dem Herkunftsland verknüpft werden. Dies ermöglicht es, offen mit unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen von Schule und Unterricht umzugehen, die Kurse mit den Angeboten des Sprachkurses auf einem sukzessive immer anspruchsvoller werdenden Niveau zu verzahnen und Texte und Textproduktion auf die sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden abgestimmt zum Einsatz zu bringen. Ferner findet in diesem Kurs eine dezidierte Vorbereitung und inhaltliche Begleitung der schulischen Praxiserfahrungen statt. Daneben erhalten die Teilnehmenden, zusammengefasst in Fächergruppen, ein auf sie zugeschnittenes fachdidaktisches Angebot (z.B. Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften), das je nach Kohorte und individuellen Voraussetzungen unterschiedlich ausgestaltet ist.

Das Angebot ist zudem inhaltlich und strukturell offen genug, um noch im laufenden Kurs auf Fragen und besondere Herausforderungen der Teilnehmenden reagieren zu können. So werden verschiedene Schwerpunktthemen über die reguläre Kurszeit hinaus an sogenannten Workshoptagen vertieft, wie z.B. zu den Themen Empowerment-Strategien (vgl. z.B. Doğmuş 2017) oder Umgang mit Heterogenität im Klassenraum. Nachdem es mittlerweile Alumni aus dem ersten Kursdurchgang gibt, bietet das Programm ab November 2018 im Zweimonatsabstand Workshoptage an Samstagen an, bei denen sich die beiden ersten Kohorten mischen. Hier werden, angesetzt an den Alltags Herausforderungen der bereits beschäftigten Alumni, Themen wie beispielsweise der Umgang mit Unterrichtsstörungen, Classroom-Management oder Unterrichtsplanungsbörsen behandelt.

Ein weiteres Plus ist die Möglichkeit zur Teilnahme an einem umfangreichen Workshopprogramm der Bielefeld School of Education (BiSEd), in dem pro Schulhalbjahr etwa 35 Workshops für Lehrkräfte angeboten werden. Die Teilnehmenden dieser Workshops arbeiten an selbst gewählten Themen wie Inklusion, sprachsensibler Fachunterricht, Methoden zur Individualisierung oder Glücksunterricht zusammen mit Lehrkräften der Region. Sie werden damit entsprechend ihrer professionellen Ausbildung adressiert, erfahren einen inhaltsbezogenen Austausch auf Augenhöhe und werden letztlich als Lehrpersonen mit (durchaus auch anderer) Erfahrung ernst genommen.

6 Die Schulen mitnehmen – von den Schulen mitgenommen werden

Im zweiten Halbjahr findet auf der Basis der fortgeschrittenen Sprachkenntnisse und der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht der systematische Einsatz in Praktikumsschulen an zwei bis drei Tagen in der Woche statt: „Die Teilnehmer*innen hospitieren zunächst in den Klassen ihrer Mentor*innen und übernehmen im Laufe der Zeit zunehmend eigene Tätigkeiten in der Lerngruppe: von der Betreuung einzelner Kinder oder Arbeitsgruppen, der Übernahme einzelner Unterrichtselemente, des Teamteaching bis hin zur Vorbereitung und Durchführung eigenen Unterrichts unter Begleitung (...) Ferner sollen sie über ihre Lerngruppe hinaus Einblick erhalten in andere Aspekte des Schullebens: Elternsprechtage, Exkursionen, Schulentwicklung, Verzahnung mit Ganztage etc.“ (Schüssler et al. 2017, 6).

Als sehr wichtig für den zielgerichteten Einsatz der Teilnehmenden in den Praktikumsschulen haben sich die schulischen Mentor*innen erwiesen. Um auch diese in ihrer Rolle zu stärken, wurde an der BiSEd ein Mentor*innenprogramm entwickelt, das mit einem Zertifikat abgeschlossen werden kann. An etwa fünf Workshopterminen informieren sich die schulischen Mentor*innen über Ziele des Programms, setzen sich mit den Bildungssystemen der Herkunftsländer auseinander, stimmen sich über ihre Rolle in der Begleitung und Beratung der Teilnehmenden ab und machen selbst Übungen zur Interkulturellen Sensibilisierung sowie aus dem Bereich der Critical Whiteness (vgl. z.B. Röggla 2012; Piesche & Arndt 2015). Ferner nehmen sie an der formativen Evaluation des Programmes teil und geben so wichtige Hinweise zu seiner Weiterentwicklung.

7 „Ein Wendepunkt in meinem Leben“ – Perspektiven und Ausblick

Lehrkräfte Plus wird vom Ministerium für Schule und Bildung NRW durch zwei Entlastungsstunden für die Dauer des etwa fünfmonatigen studienbegleitenden Praktikums und durch die aktive Mitgestaltung im Rahmen der Steuergruppe unterstützt. Sowohl bei der Suche nach Praktikumschulen als auch auf der Suche nach beruflichen Anschlussperspektiven öffnen sich für die Projektbeteiligten erfreulich viele Türen, sicher auch vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen „Doppelperspektivität“ (Ackermann & Georgi 2011, 162). Essentiell für den Erfolg des Projekts und insbesondere für die Perspektiven der Teilnehmenden ist auch das tatkräftige Engagement der Bezirksregierungen. Für den Standort Bielefeld hat beispielsweise die Bezirksregierung Detmold das Projekt von Anfang an konzeptionell begleitet, die Suche nach Praktikumschulen unterstützt und die Teilnehmenden über Wege in den Beruf beraten.

Erste Erfahrungen zeigen, dass der Systemwechsel und der Spracherwerb größere Hürden mit sich bringen als anfangs angenommen. Vor diesem Hintergrund ist es dringend notwendig, die Teilnehmenden bzw. Absolvent*innen in der Schule noch eine ganze Zeit lang aktiv zu unterstützen. Ideal scheint es, wenn die ersten Anstellungen in enger Begleitung erfolgen, beispielsweise durch den anfänglichen Einsatz in Doppelbesetzung und eine langsame Heranführung an den eigenverantwortlichen Unterricht. Besonders zu erwähnen ist ein neu entwickeltes Anschlussprogramm der Bezirksregierung Arnsberg zur ‚Integration von Lehrkräften mit Fluchthintergrund‘ (ILF). Dieses wurde gerade zum Abschluss des ersten Bielefelder Programmjahres lanciert und bereitet nun sieben Absolvent*innen in einem in der Regel zweijährigen Programm auf den Seiteneinstieg vor. In dieser Zeit sind die Teilnehmenden bereits bezahlt als Lehrkraft tätig, bekommen aber noch einen flankierenden Sprachkurs und nehmen an einem Nachmittag pro Woche am Zentrum für schulpraktische Lehrer*innenausbildung (ZfsL = 2. Phase der Lehrer*innenbildung in NRW) einen Seminartag wahr.

Es ist noch zu früh, um fundierte Aussagen zu den beruflichen Perspektiven der Teilnehmenden machen zu können. Die ersten Evaluationsbefunde zeigen eine insgesamt hohe Zufriedenheit mit dem Programm. Für fast alle der über 20 Teilnehmenden der ersten Kohorte hat sich eine konkrete Perspektive ergeben, von der Teilnahme am Arnsberger ILF-Programm hin zur Anstellung als Arabischlehrkraft im herkunftssprachlichen Unterricht, von der Tätigkeit als Vertretungslehrkraft hin zu Seiteneinstiegsoptionen mit längerfris-

tigen Perspektiven, von der Tätigkeit im schulischen Integrationsbereich hin zum Quereinstieg in das grundständige Lehramtsstudium, für das sowohl Leistungen aus dem Herkunftsland angerechnet werden können als auch 27 Leistungspunkte aus der PIQ. Nur für zwei Teilnehmende hat sich keine direkte Anschlussperspektive ergeben. Erste Rückmeldungen aus den Schulen deuten zum einen auf eine Bereicherung durch die neuen Kolleg*innen hin, „weil dadurch einfach nochmal völlig neue Impulse reinkommen können, auch wir können total viel (...) lernen“ (Bertelsmann Stiftung 2018, 03:29), so die Aussage einer Mentorin im Programm. Zum anderen verdeutlichen sie auch die Notwendigkeit, die Teilnehmenden weiter zu begleiten, damit ihr Potential voll zur Entfaltung kommen kann.

Derzeit gibt es erste Überlegungen zur Sicherung der Nachhaltigkeit von *Lehrkräfte Plus*, sowohl was die Unterstützung der beruflichen Anschlüsse der Teilnehmenden anbelangt als auch die Perspektiven für eine Fortführung des Projektes. Auch eine Ausweitung der Zielgruppen, z.B. hinsichtlich der Aufnahme von Personen mit ausländischen Lehramtsqualifikationen, aber ohne Fluchthintergrund, könnte dabei eine interessante Erweiterungsmöglichkeit sein.

Immer zu berücksichtigen ist bei der Betrachtung von Programmen zur Integration und Re-Professionalisierung geflüchteter Lehrkräfte, welche immens großen Herausforderungen in einer relativ kurzen Programmlaufzeit zu bewältigen sind – und ebenso, wo die Absolvent*innen ohne die Teilnahme an den entsprechenden Programmen stehen würden. Wenngleich vieles sicher noch optimierbar ist, wird man durch Aussagen wie der folgenden doch immer wieder darin bestärkt, auf dem richtigen Weg zu sein: „*Lehrkräfte Plus* war für mich eine Hoffnung. Es war immer mein Traum, als Lehrerin arbeiten zu können“ (ebd., 02:15).

Literatur

- Ackermann, L. & Georgi, V. B. (2011): Lehrende mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu schulischen Akteurinnen und Akteuren. In: Georgi, V. B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (Hrsg.): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster, 145-183.
- Ahlrichs, J. (2015): Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht. Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen. Eine Pilotstudie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung. Eckert Working Papers 2015/4. Braunschweig, 6-75. Online unter: <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2015-00084> [letzter Zugriff: 14.01.2019].

- Bertelsmann Stiftung (2018): Lehrkräfte Plus - Perspektiven für Lehrkräfte mit Fluchtgeschichte. Film zum Qualifizierungsprogramm (Laufzeit: 04:16 min). Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=rKV-QbpN4go> [letzter Zugriff: 14.01.2019].
- Doğmuş, A. (2017): Empowerment im Lehramtsstudium. In: Fereidooni, K. & El, M. (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden, 771-788.
- Gogolin, I. (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Karakaşoğlu, Y. (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, 121-135.
- Massumi, M. (2014): Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung, 1, 87-95.
- Massumi, M. & von Dewitz, N. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln.
- Piesche, P. & Arndt, S. (2015): Weißsein. Die Notwendigkeit Kritischer Weißseinsforschung. In: Arndt, S. & Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, 192-193.
- Röggla, K. (2012): Critical whiteness studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für weiße AntirassistInnen. Wien.
- Schüssler, R., Auner, A. & Jacke, N. (2017): Lehrkräfte Plus am Standort Bielefeld. Projektkonzeption Universität Bielefeld. Unveröffentlichtes Konzeptionspapier. Bielefeld.
- Wichmann, M. (2019): Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule. Ideen für die Unterrichtspraxis am Beispiel des Projekts Lehrkräfte Plus. In: Wulff, N., Steinmetz, S., Strömsdörfer, D. & Willmann, M. (Hrsg.): Deutsch weltweit. Göttingen, 19. (Beitrag angenommen).
- Wojciechowicz, A. A., Niesta Kayser, D. & Vock, M. (Hrsg.) (2019): Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen, Impulse. Weinheim/Basel. (Sammelwerk angenommen).

*Katja Kansteiner, Roswitha Klepser, Sarah Lukas,
Kristin Rheinwald und Tim Kaiser*

Integration geflüchteter Lehrkräfte in die Lehrer*innenausbildung in Baden-Württemberg – das IGEL-Programm

1 Ausgangslage und Zielsetzung

In Deutschland wird aktuell ein eklatanter Lehrer*innenmangel beklagt. Zugleich befinden sich unter den geflüchteten Menschen ausgebildete Lehrkräfte, die gerne in ihrem eigentlichen Beruf arbeiten würden. Sie könnten an den Schulen das Personal verstärken und sowohl Integrationssupport leisten als auch Integrationsvorbild sein. Geflüchteten Lehrkräften eine Perspektive auf eine selbstständige Lebensführung zu schaffen und ihre Berufsausbildung derart zu ergänzen, dass sie die notwendigen Qualifikationen für die Berufstätigkeit im deutschen Schulsystem aufbauen können, ist Ziel des eigens entwickelten Integrationsprogramms IGEL der Pädagogischen Hochschule Weingarten¹ in Zusammenarbeit mit der ihr angeschlossenen Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung². Das Programm bietet zentral ein Vorstudium, das als Brücke für den Quereinstieg in ein verkürztes reguläres Lehramtsstudium (Primarstufe und Sekundarstufe I) dient, in dem die fehlenden Fachstudien ergänzt werden (s.u.). Geflüchtete Lehrkräfte werden auf diese Weise unterstützt, ihre beruflichen Kompetenzen auszubauen, um schließlich über einen anerkannten Studienabschluss in den Vorbereitungsdienst einzumünden und sich die Chance auf eine Anstellung im Lehrberuf zu erarbeiten.

2 Team und Kooperationen

Damit geflüchtete Lehrkräfte die notwendigen Qualifikationen vervollständigen können, wird das dreiteilige Programm von einem hochschulinternen IGEL-Team in enger Zusammenarbeit mit einem Expert*innennetzwerk der

¹ <http://www.ph-weingarten.de>

² <http://www.aww-phweingarten.de/de>

Region gestaltet. Das Team der Pädagogischen Hochschule, das aus Vertreter*innen der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung, den Prorektoren für Lehre und Studium sowie für Forschung und Weiterbildung und der Fächer Erziehungswissenschaft und Psychologie besteht, hält ferner enge Verbindung zu den Beratungsstellen und Fächern der Hochschule. Mitglieder des IGEL-Teams bringen über die Einbindung in zwei internationale Integrationsprojekte zusätzliches Know-how ein: Im Projekt FIER (*Fast Track Integration in European Regions*)³ wird zusammen mit der VHS Baden-Württemberg ein Sprachförderkonzept für geflüchtete Arbeitnehmer*innen am Arbeitsplatz entwickelt, durchgeführt und evaluiert, während im ERASMUS+ Projekt R/EQUAL (*Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe*)⁴ Bausteine entwickelt werden, die den Aufbau und die Durchführung von Programmen zur Integration geflüchteter Lehrkräfte mit Surveys, Tools, Informations- und Lehrmaterialien unterstützen.

Das IGEL-Team kooperiert ferner mit folgenden Partner*innen der Region:

- *Das Bildungsbüro Ravensburg* verfügt über ein enges Netzwerk mit Behörden, Arbeitsverwaltung, den Akteur*innen der Flüchtlingshilfe, Migrant*innenorganisationen und Bildungsträgern sowie ehrenamtlichen Helfer*innen. Auf diese Kontakte können die geflüchteten Lehrkräfte zurückgreifen, wenn Fragen des Lebens vom Behördengang bis hin zur Kinderbetreuung zu klären sind, damit das Studieren gelingen kann.
- *Die Jobcentren* der Region sind verantwortlich für die Berufsorientierung und Vermittlung geflüchteter Menschen mit Aufenthaltserlaubnis. Sie beraten hinsichtlich der Möglichkeit der finanziellen Unterstützung während des Vorstudiums und ggf. während des Studiums. Zudem begleiten sie die geflüchteten Lehrkräfte beim Antrag für BAföG (staatliche Studierendenzuschüsse)⁵, so diese antragsberechtigt sind.
- *Die Volkshochschulen* planen und organisieren im neuen „Gesamtprogramm Sprachen“ der Deutschsprachförderverordnung⁶ (DeuFöV) den Unterricht der Sprachkurse auf Niveau B1-C1. Im Rahmen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung wird ein Sprachkurs B2 angeboten, in dem die Thematik von Schule und Lehrberuf beim Einüben der Sprache prominent verfolgt wird. Die VHS berät dazu mit dem IGEL-Team, übernimmt die Diagnose der Sprachkompetenz und organisiert die Abschluss-

³ <https://fierprojecteu.com/>

⁴ <http://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>

⁵ <https://www.bafög.de/>

⁶ Bundesweit verantwortete Durchführung der berufsbezogenen Deutschsprachförderung: https://www.gesetze-im-internet.de/deuf_v/BJNR612500016.html

prüfung. Die Finanzierung des Sprachkurses erfolgt durch das Förderprogramm DeuFöV.

- *Das Center for Qualitative Psychology*⁷ bietet Sozialforscher*innen die Möglichkeit zur Vertiefung ihres Fachwissens in internationaler Zusammenarbeit in der Tradition der qualitativen Psychologie. Das CQP unterstützt das IGEL-Projekt in der Evaluation des Vorstudiums und der Studieneingliederung.
- *Das IQ-Netzwerk Hamburg NOBI*⁸ stellt Expert*innen in der Sprachförderung mit dem Ziel, Erwachsene mit Migrationshintergrund, Zuwanderer*innen und geflüchtete Menschen besser in den Hamburger Arbeitsmarkt zu integrieren. Diverse Partner*innen bieten Beratungen, Qualifizierungen und Schulungen an. NOBI arbeitet im Rahmen des bundesweiten Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung (IQ)“⁹ und wird von der Handwerkskammer Hamburg koordiniert. Das IGEL-Team erhält Beratung durch NOBI zur sprachsensiblen Ausarbeitung des Vorstudiums.
- *Die Praktikumsschulen* der Pädagogischen Hochschule Weingarten ermöglichen die im Rahmen des Vorstudiums vorgesehenen Hospitationen.

Das IGEL-Team greift bei der Entwicklung und Angebotsdurchführung ferner auf ein breites Netzwerk innerhalb der Hochschule zurück. Dabei vertreten sind alle Bereiche, die bei Fragen von Anerkennung, Studienreglements und Studieninhalten bedeutsam sind.

3 Ressourcen und Zeitraum

Neben dem Engagement des IGEL-Teams und dem Input durch die Netzwerkpartner*innen steht für die Koordination des Vorstudiums ein Mitglied der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung zur Verfügung; die Mitglieder der Fächer Erziehungswissenschaft und Psychologie erbringen Beiträge im Vorstudium im Rahmen ihrer Beratungsaufgaben oder darüber hinaus ehrenamtlich. Zum finanziellen Support der Koordination des Vorstudiums sowie der vorbereitenden Workshops wurden Drittmittel beim Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD¹⁰ eingeworben.

Die Beratung und Auswahl der teilnehmenden geflüchteten Lehrkräfte fand im Herbst/Winter 2018 statt, der erste Vorkurs folgte im März 2019 und der

⁷ <http://www.qualitativepsychology.com/>

⁸ <http://hamburg.netzwerk-iq.de/iq-netzwerk-hamburg.html>

⁹ <https://www.netzwerk-iq.de/>

¹⁰ <https://www.daad.de/de/>

Quereinstieg in das B.A.-Studium Lehramt im April 2019. Eine zweite Kohorte startet im Wintersemester 2019/20.

Die teilnehmenden geflüchteten Lehrkräfte erhalten während des Sprachkurses und während des Vorkurses Sozialleistungen für Flüchtlinge. Das Auskommen während des Studiums hängt, sofern eine Finanzierung durch das BAföG-Amt nicht möglich ist, von den Spielräumen der Jobcentren ab oder muss über eine Teilzeitbeschäftigung gesichert werden. Außerdem bindet ein Integrationsprojekt mit Schulen¹¹ die geflüchteten Lehrkräfte auf Honorarbasis ein und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg unterstützt den Einstieg über ein kleines Stipendium. Das IGEL-Team berät derzeit mit Vertreter*innen von Schulaufsicht, sozialen Einrichtungen und Gewerkschaften über die Absicherung von Studienerfolg und Lebensunterhalt zukünftiger Kohorten.

4 Das IGEL-Programm in seinen Teilschritten

4.1 Programmschritt 1: Berufsfeldbezogener Sprachkurs an der Volkshochschule in Kooperation

Um sicherzustellen, dass die Teilnehmer*innen über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, startet das Programm mit einem B2-Sprachkurs¹². Die Lehrveranstaltungen des Sprachkurses werden von der VHS Baden-Württemberg koordiniert und durch DeuFöV finanziert. Die VHS Weingarten ist für die konkrete inhaltliche Umsetzung des Sprachkurses zuständig. Um inhaltlich bereits an das Berufsfeld anzuknüpfen, empfehlen Mitglieder des IGEL-Teams passende Themenfelder, die im Sprachkurs hinterlegt werden. Der Sprachkurs wird in den Örtlichkeiten der VHS Weingarten durchgeführt.

4.2 Programmschritt 2: Sprachsensibler Vorkurs bildungswissenschaftlicher Grundlagen

Es folgt eine einmonatige propädeutische Maßnahme mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt an der Pädagogischen Hochschule. Das Konzept sieht die Vermittlung aktueller Grundlagen in Verbindung mit einer Ausweitung der Sprachkompetenz vor und ist derart ausgerichtet, dass der Quereinstieg in das Regelstudium zum Nachholen der fehlenden Fachstudien vorbereitet wird. Die Maßnahme umfasst vier Wochen Vollzeitstudium, in dem Studieninhalte der Erziehungswissenschaft und Psychologie des Lehramts-

¹¹ <https://weichenstellung.info/>

¹² Teilnehmer*innen, die diesen Kurs schon absolviert haben, treten direkt in das Vorstudium ein.

studiums gelehrt werden. Sie knüpft an Vorkenntnisse der geflüchteten Lehrkräfte an und schafft außerdem Anregung für Reflexionen über Schulpraxisbesuche. Die Anerkennung des Vorkurses in Verbindung mit dem in der Heimat erworbenen Hochschulabschluss und der Erfahrung im Lehrberuf als wissenschaftliche Leistung wurde per Rektoratsbeschluss an der Pädagogischen Hochschule Weingarten festgestellt.

Der Vorkurs vermittelt bildungswissenschaftliche Grundlagen in folgenden Themenbereichen:

1. Funktionsweise des deutschen Schul- und Bildungssystems unter Perspektive von Partizipation,
2. Professionalität im Lehrberuf mit Blick auf kontinuierliches Weiterlernen im Beruf,
3. didaktisch-methodische Konzeption von Unterricht unter Bedingungen von Heterogenität einschließlich interkulturellen Lernens,
4. Medienpädagogik und -didaktik,
5. zentrale Erkenntnisse in den Bereichen der Sozial-, Lern- und Entwicklungspsychologie sowie
6. Diagnostik.

Der Vorkurs ist sprachsensibel ausgerichtet und orientiert sich an Prinzipien und Methoden, die zum gelingenden Erwerb fachlichen und sprachlichen Wissens insgesamt diskutiert werden (vgl. Thürmann & Vollmer 2011; Leisen 2018). Das heißt konkret, vor einer Lehreinheit wird den Teilnehmer*innen z.B. transparent gemacht, in welchem Rahmen von Wissen und in welchem sprachlichen Bezugsrahmen gearbeitet wird, sodass sie einschätzen können, welches Vorwissen sie aktivieren und auf welche Zielsetzung sie fokussiert sein müssen. Lernzieltransparenz, die den Lernenden die Erwartungen an den Kompetenzerwerb kommuniziert, wird auch auf den Sprachbereich erweitert. Lehrinhalte werden unterstützt von wechselnden Darstellungsformen und kognitive Prozesse durch Veranschaulichung oder Vereinfachungen flankiert. Texte bzw. Präsentationen werden, soweit es der wissenschaftliche Inhalt möglich macht, auf das Sprachniveau der Teilnehmer*innen angepasst und sukzessive anspruchsvoller gefasst. Gleichmaßen vereinfachen die Lehrenden ihre Sätze und kombinieren wissenschaftliche Begriffe mit Alltagswortschatz, sprechen flexibel und in kleineren rhythmischen Takten. Sprachprodukte, die nicht fehlerfrei sind, werden als erfolgreich betrachtet, wenn sie die Aufgabenstellung erfüllen. Zugleich wird darauf geachtet, dass fachliche und sprachliche Anforderungen gestellt werden, die zu Entwicklung herausfordern. Das hochschuldidaktische Spektrum der

Lernunterstützung von Visualisierungen, Mindmaps, Struktur-Lege-Verfahren und Advanced Organizer wird eingesetzt, ebenso die Arbeit am konkreten Gegenstand oder mit konkreten Handlungen sowie Arbeitsformen, die nonverbal ablaufen, wie beispielsweise die Arbeit mit Bildkarteien oder Standbildern. Die Nutzung digitaler Medien wird über Tablets der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung ermöglicht, sodass ein individuelles ‚Lerngeländer‘ (Scaffolding) geschaffen wird, das ermöglicht, individuell benötigte Informationen flexibel im Internet zu recherchieren. Auch wird darauf geachtet, spezifische Muster im Ablauf der Lehre einzuhalten (z.B. Integration von Worttabellen, wiederkehrende Abläufe in Präsentationsphasen, gleiche Anleitungsmuster in Arbeitsphasen etc.). Nicht zuletzt stehen Buddies (studentische Peers, s.u.) zur Lernbegleitung zur Verfügung.

Da die reflektierende Arbeit mit dem Portfolio grundlegender Teil der Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg ist, wird das Vorstudium ebenfalls durch eine Portfolioarbeit begleitet. Es überspannt die wissenschaftlichen Inputs, Arbeitsphasen und Schulpraxisbeobachtungen und ist Ausgangspunkt für das abschließende Kolloquium. Die Anforderung, Reflexionsergebnisse strukturiert festzuhalten, initiiert sich schriftsprachlich und in wissenschaftlichem Arbeiten zu üben.

Das Vorstudium schließt mit einem 20-minütigen Kolloquium, durchgeführt von Wissenschaftler*innen der Fächer Erziehungswissenschaft und Psychologie des IGEL-Teams. Das Kolloquium überprüft die bildungswissenschaftliche Kompetenz und das sprachliche Niveau, das für die regulären Hochschulstudien notwendig ist.

Eine wissenschaftliche Evaluation, welche die Entwicklungen der Anfangserwartungen, Hürden, Belastungen, Interessen bis zum Gelingen des Quereinstiegs und die Erfahrungen in den ersten Monaten des regulären Studiums erfasst, wird durchgeführt. Die späteren finalen Studienabschlüsse und Eingliederungen in den Vorbereitungsdienst werden festgehalten.

4.3 Programmschritt 3: Quereinstieg ins Regelstudium Lehramt B.A./M.Ed.

Nach dem Bestehen und unter Berücksichtigung der in der Beratung vor der Teilnahme bereits geprüften Möglichkeiten der Studienanerkennung werden die Teilnehmer*innen als Quereinsteiger*innen in das dritte (Lehramt Grundschule) bzw. das vierte Hochschulse semester (Lehramt Sek I) eingestuft. Dort studieren sie das fehlende zweite Fach bzw. Fachmodule nach. Sie absolvieren die noch ausstehenden Modulprüfungen und schließen das B.A.-Studium mit einer Bachelorarbeit im neu studierten Fach ab. Im Anschluss absolvieren sie wie alle anderen Lehramtsstudierenden das Masterstudium. Neben den bestehenden Beratungsstrukturen der Pädagogischen Hochschule Weingarten stehen ihnen die Buddies auch während des Studiums mit fachlichem, sprachlichem, motivatorischem und organisatorischem Support zur Seite.

5 IGEL-Buddies als Begleitung im Regelstudium

Die Buddy-Unterstützung im Regelstudium stellt im dritten Programmschritt das IGEL-Element im Regelstudium. Auch hierfür wurden Gelder des DAAD eingeworben. Die studentischen Peers stehen neben der Studien- und Prüfungsunterstützung auch für die außeruniversitäre kulturelle Integration zur Seite. Dazu gehören Besuche von Bibliotheken in der Region, regionalem Kulturprogramm und Sportaktivitäten oder die Einbindung in Lehrkräfteinitiativen. Die Begleitung der geflüchteten Lehrkräfte findet adaptiv zu den zeitlich wechselnden Rhythmen und verschiedenen Anforderungen im Studium statt; zu diesem Zweck ändern sich die Aufgabenpakete der Buddies im Verlauf der Monate. Die geflüchteten Lehrkräfte arbeiten mit den Buddies während des Semesters in Lernwerkstätten. Ihre Begleitung beinhaltet u.a.

- Organisation, Vorbereitung und Moderation der Lernwerkstätten,
- fachliche und organisatorische Beratung zu Inhalten der Lehrveranstaltungen, erneutes Durchsprechen schwieriger wissenschaftlicher Texte,
- Visualisierungen und Überarbeiten von Materialien für die Absicherung des Kompetenzaufbaus im jeweiligen Fach sowie Übersetzungshilfen,
- Beratung zum Verhalten und zu Beiträgen in den Lehrveranstaltungen sowie rund um Prüfungen,
- individuelle Kurzberatung für akute Fragen (Chat-Gruppe),
- Gegenlesen schriftlicher Aufgaben und Beratung zu Verbesserungen.

Neben der individuellen Beratung und fachlichen Unterstützung moderieren die Buddies auch die Zusammenarbeit der gesamten Gruppe und mit anderen Studierenden (z.B. studentische Fachschaften), sodass die geflüchteten Lehrkräfte neue Kontakte knüpfen können. Die Buddies werden vom IGEL-Team

gecoacht und stehen über die Semester hinweg in stetigem Beratungskontakt. In der Mitte jeden Semesters wird eine formative Evaluation des Buddy-Programms durchgeführt. In der vorlesungsfreien Zeit begleiten die Buddies im Rahmen von Präsenzblöcken und flexiblen Feedback-Stunden die Selbstlernzeit und Prüfungsvorbereitung.

Die Möglichkeit, als Buddy mitzuwirken, besteht für alle Studierenden der Hochschule; Studierende der Lehramtsstudiengänge im Bachelor und Master, des B.A. Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung, des M.A. Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Bildung sowie des M.A. Interkulturelle Bildung/Kulturvermittlung weisen eine gute Passung auf. Die Buddies selbst erhalten die Möglichkeit, Aspekte ihrer Tätigkeit im Rahmen von Qualifikationsarbeiten zu reflektieren, sie werden vom IGEL-Team dabei betreut.

6 Flankierende Workshops rund um das Vorstudium

Flankierend zum Programm bringt das IGEL-Team drei Workshops aus, die ebenso vom DAAD mitfinanziert sind. Darin arbeiten sie mit den Teilnehmer*innen jeweils einen Tag zur Potentialanalyse, zum Portfolio und zur Evaluation des Programms. Die Workshops unterstützen den Einstieg der Teilnehmer*innen und stellen dem IGEL-Team Erkenntnisse für mögliche Nachjustierungen zur Verfügung.

6.1 Workshop 1: Potentialanalyse und Erstellung adaptiven Lehr-Lernmaterials

Der eintägige Workshop zielt darauf ab, den Kompetenzstand der Teilnehmer*innen vor dem Vorstudium kommunikativ zu erheben und sie in die Anforderungen dort sowie in den daran anschließenden Quereinstieg einzuführen. Die Teilnehmer*innen werden vertraut mit der Studierendengruppe und erhalten Orientierung, wie sie das Vorstudium bestmöglich absolvieren können. Der Workshop zielt ferner darauf ab, mit den Teilnehmer*innen exemplarisch Lehr-Lernmaterialien zu entwickeln, um eine weitere Präzisierung des Zuschnitts zu erreichen. Beides trägt gleichzeitig zum beruflichen Kompetenzaufbau der Teilnehmer*innen bei, indem sie mit Strategien für Diagnostik vertraut werden. Expert*innen des IQ Netzwerks Hamburg wirken mit. Der Workshop umfasst Phasen des Kennenlernens, Kleingruppengespräche, diagnostische Aufgaben sowie Arbeitsphasen zur Entwicklung von Lehr-Lernmaterial und ihrer Testung an den anderen Teilnehmer*innen.

6.2 Workshop 2: Einführung in die Portfolioarbeit mit formativer Evaluation

Im eintägigen Workshop werden die Teilnehmer*innen in die das Vorstudium umspannende Portfolioarbeit eingeführt. Sie lernen Reflexionsmöglichkeiten kennen und erproben sie in ersten Schritten. Sie werden eingeladen, ihnen bedeutsame Anliegen und Fragestellungen dort mit aufzunehmen. Die Aufgaben beziehen sich auf wissenschaftliche Lehranteile, Reflexionen aus der Hospitation in der Schulpraxis und studienbezogene Erfahrungen. Neben den auf das wissenschaftliche Voranschreiten fokussierenden Aufgaben ist das Portfolio mit Aufträgen versehen, die im Sinne formativer Evaluation Auskünfte über Prozesse und Wirkung des Vorstudiums einholen. Diese werden als Zwischenbilanzen genutzt. Das Portfolio liegt als Gesprächsanlass im abschließenden Kolloquium vor.

6.3 Workshop 3: Abschlussevaluation einschließlich Bilanzierung der Studieneingliederung

Das Vorstudium und die vorbereitenden Workshops dienen dem bestmöglichen Quereinstieg in das Lehramtsstudium. Inwiefern dies der Fall ist, mit welchen Hürden die Teilnehmer*innen ggf. dennoch zu kämpfen haben, welchen Gewinn sie aus den vorbereitenden Maßnahmen ziehen, welcher Unterstützungsbedarf noch besteht und wie sie über die Maßnahmen rückblickend urteilen, ist Gegenstand des eintägigen Workshops. Er findet einige Wochen nach dem Quereinstieg der geflüchteten Lehrkräfte in das Regelstudium statt. Neben dem IGEL-Team wirkt das Center for Qualitative Psychology mit. In Kleingruppeninterviews wird die Bilanzierung im Sinne qualitativer Evaluation vorgenommen und die Daten werden in einen Erfahrungsbericht überführt. Außerdem wird über einen moderierten Austausch die Verstärkung der Kooperation der Teilnehmer*innen unterstützt.

7 Arbeitsplatz als Sprachlernort

Im Hinblick auf die aktuellen Bedürfnisse der Arbeitsmarktintegration geflüchteter Lehrkräfte zielt das Programm IGEL auf einen zügigen und zugleich auf einen profunden Integrationsprozess durch ein zielgerichtetes Konzept ab. Das Programm setzt an der Berufserfahrung der Teilnehmer*innen an und erweitert diese um Grundlagen, die dem Lehrberuf international zugrunde liegen, nicht jedoch vorausgesetzt werden können. Ferner führen sie in das vertiefte Verstehen des deutschen Schulsystems ein und zeichnen den Rahmen eines anerkannten Professionsverständnisses auf. Erziehungswissenschaftliche und psychologische Grundlagen für die Gestal-

tung eines heterogenitätsorientierten Unterrichts werden erweitert. Das Konzept strebt an, geflüchteten Lehrkräften zu helfen, im deutschen Bildungssystem Fuß zu fassen, an ihrer bisher erworbenen Professionalität anzuknüpfen und sich erfolgreich für die Anforderungen des deutschen Schulsystems zu qualifizieren.

Literatur

- Leisen, J. (2018): Ein drängendes Thema der Schulentwicklung: Sprachlernen, Sprachbildung und Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht. In: Teichert, J., Ratajczak, B. & Ofi-anka, R. (Hrsg.): Erfolgreich leiten - Neues Handwerkszeug für die Schulleitung. Weinheim, 63-73.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. (2011): Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts. O.O., 1-17. Online unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunterricht.pdf [letzter Zugriff: 02.11.2018].

*Michelle Proyer, Gertraud Kremsner und
Gottfried Biewer*

Abschlussbemerkungen

Am Ende dieses Buches gilt es, nochmals zu betonen, dass im Zentrum der Dokumentation einer konkreten und nutzer*innenorientierten Maßnahme zur Beförderung der Inklusion in den Arbeitsmarkt für Lehrpersonen mit Fluchthintergrund die Perspektive der Teilnehmenden selbst steht. Dies ist aus zumindest zwei Gründen wichtig: 1. gibt es neben einigen wenigen Initiativen für einzelne Berufsgruppen (hierbei sind vor allem Ärzt*innen zu erwähnen) wenig Angebote zur (Re-)Qualifizierung für Professionelle mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund auf akademischem Niveau; 2. fehlen detaillierte Dokumentationen derartiger Maßnahmen.

Um die Auswirkungen des Kurses auf die individuellen Biographien zu dokumentieren, wurden Entwicklungen rund um das Kursgeschehen auch wissenschaftlich begleitet (vgl. *Darstellungen und Forschungen zum Zertifikatskurs*). Daraus entstanden und entstehen Publikationen, die den Wissensstand über die neu in Österreich und anderen Ländern angekommenen Professionellen im Bildungssektor vertiefen. Der kontinuierliche und nach Möglichkeit intensive Austausch mit der Zielgruppe ist maßgeblich für den Erfolg derartiger Programme. Dies scheint zwar auf der Hand zu liegen, die Erfahrungen der Teilnehmenden vor dem Einstieg in den Kurs weisen aber darauf hin, dass andere Programme darauf gar keine oder wenig qualitative Rücksicht nehmen (können). Das Potential dieser hochqualifizierten Gruppe in einem prekär-unterbesetzten Berufsfeld sollte weder unterschätzt noch schnell nutzbar gemacht werden. Häufig vergehen lange Jahre, während welcher die Risse in den Berufsbiographien größer werden und Professionelle den Glauben an ihren Berufseinstieg verlieren sowie mitunter in andere Berufsfelder einsteigen müssen, weil sie andernfalls Sozialleistungen zu verlieren drohen.

Führt man sich vor Augen, dass der Fachkräftemangel in einzelnen Berufssparten immer eklatanter wird, scheint es nur schwer nachvollziehbar, warum es nicht schon mehr Programme dieser Art für weitere Berufsgruppen und auch im restlichen Österreich (bzw. Europa) gibt. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung des Manuskripts für dieses Buch konnte für die einzige voll implementierte Maßnahme zur (Re-)Qualifizierung von Lehrpersonen mit Fluchthintergrund in Österreich keine nachhaltige staatliche Finanzierung gesichert werden. Bestrebungen, Kurse auch in anderen Bundesländern Österreichs zu implementieren, sind zwar gegeben und auch eine nationale Vernetzung wird begrüßt, trotz allem scheinen die Entwicklungen im Vergleich zu einzelnen Standorten in Deutschland und vor allem auch Schweden eklatant rückständig zu sein. Aber auch in Deutschland beginnen erste Standorte, aus politischen (und nicht aus finanziellen) Gründen ihre Angebote zurückzubauen.

Ein weiterer nachdenklich stimmender Aspekt ist jener, dass viele der Teilnehmenden am Zertifikatskurs in Wien darüber klagten, abseits des Kurses nur wenige oder gar keine Möglichkeiten der Interaktion mit Österreicher*innen und der ‚österreichischen Kultur‘ (wie auch immer sich diese definieren lässt) gehabt zu haben. So war es zwar nicht weiter verwunderlich, aber dennoch schockierend, dass viele der Teilnehmenden Unterstützung auch in den Kurs nicht betreffenden Lebensbereichen (wie z.B. bei Behördengängen etc.) beim Team des Zertifikatskurses suchten. Aus ressourcentechnischen Gründen war eine Begleitung aber nur bedingt möglich. Solcherlei Erfahrungen zeigen aber, dass nur wenig über den Lebensalltag von jenen Personen mit Fluchthintergrund, die v.a. seit 2015 angekommen sind, bekannt ist. Der weiterführende Berufs- und auch Studieneinstieg der bisher 45 Absolvent*innen (23 Personen im ersten Durchgang, 22 Personen im zweiten Durchgang) wird dank privater Geldspenden auch einige Monate über das Ende des zweiten Kursdurchganges hinausgehend gewährleistet sein. Diese unabdingbare Notwendigkeit sollte bei der Implementierung eines derartigen Kurses in jedem Fall mitbedacht werden.

Am Ende sei nochmals allen in den Kurs Involvierten und v.a. auch den vielen Kursteilnehmenden gedankt, welche sich in Forschungsaktivitäten involviert und der Teilnahme an Interviews etc. zugestimmt haben. Ohne sie wäre dieses Buch nicht zustande gekommen. Ebenfalls ausdrücklich danken möchten wir den privaten Spender*innen, die durch ihre Großzügigkeit den zweiten Durchgang des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ ermöglicht haben.

Autor*innenverzeichnis

- Al Hamid, Ahmed Zeki*, Absolvent des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien, Österreich
- Alyoubashi, Kamal*, Absolvent des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien, Österreich
- Biewer, Gottfried*, Univ.-Prof. Dr., Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich
- Breinbauer, Ines Maria*, Univ.-Prof. i.R. Dr., Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich
- Chatto, Saad*, Absolvent des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien, Österreich
- Deiß, Helena*, studentische Mitarbeiterin, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich
- Doblmaier, Michael*, freier Dienstnehmer am Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien, Österreich
- Elshof, Ariane*, International Office der Universität zu Köln, Deutschland
- Faistauer, Renate*, Prof. Dr., Postgraduate Center der Universität Wien, Österreich
- Forghani-Arani, Neda*, Dr., Zentrum für LehrerInnenbildung; Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich
- Gerwisch, Karoline*, Masterstudentin am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich
- Hashemi, Sahar*, Absolventin des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien, Österreich
- Hofmann, Sarah*, Masterstudentin am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich
- Käck, Annika*, Ph.D., Centre for the Advancement of University Teaching and Department of Computer and Systems Sciences, Stockholm University, Schweden
- Kaiser, Tim*, Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland
- Kansteiner, Katja*, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland
- Kieffer, Nicolas*, Masterstudent am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich
- Klepser, Roswitha*, Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland
- Kraml, Nicola*, Institut für Germanistik; Sprachenzentrum der Universität Wien, Österreich
- Krause, Sabine*, Univ.-Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Österreich
- Kremsner, Gertraud*, Dr., Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien, Österreich
- Kreuter, Linda*, studentische Mitarbeiterin, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich
- Laimer, Thomas*, VHS Ottakring, Die Wiener Volkshochschulen, Österreich
- Lukas, Sarah*, Jun.-Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland
- Malm, Susanna*, Stockholm University, Schweden

- Möhlen, Lisa-Katharina*, studentische Mitarbeiterin, Institut für Bildungswissenschaft; Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien, Österreich
- Mousa, Nizar*, Absolvent des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien, Österreich
- Obermayr, Tina*, studentische Mitarbeiterin, Institut für Bildungswissenschaft; Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien, Österreich
- Pellech, Camilla*, studentische Mitarbeiterin, Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien, Österreich
- Preuschoff, Susanne, Dr.*, International Office der Universität zu Köln, Deutschland
- Proyer, Michelle, Ass.-Prof. Dr.*, Zentrum für LehrerInnenbildung; Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich
- Purrmann, Kristina*, Bielefeld School of Education (BiSEd), Universität Bielefeld, Deutschland
- Rasul, Jomard*, Absolvent des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien, Österreich
- Resch, Katharina, Dr.*, Institut für Bildungswissenschaft; Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien, Österreich
- Rheinwald, Kristin, Dr.*, Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland
- Sarah, Marwa*, Absolventin des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien, Österreich
- Schmölz, Alexander, Dr.*, Geschäftsführer, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
- Schüssler, Renate, Dr.*, Bielefeld School of Education (BiSEd), Universität Bielefeld, Deutschland
- Siebert-Husmann, Christina*, Professional School of Education, Ruhr-Universität Bochum, Deutschland
- Sowinetz, Marie-Claire*, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, UN-Flüchtlingshochkommissariat UNHCR Österreich – Schwerpunkt auf Bildungs- und Jugendarbeit mit Vortragstätigkeit an der PH Wien
- Strehn, Denise*, Masterstudentin am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich
- Studener-Kuras, Regina*, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich
- Tahlawi, Doha*, Absolventin des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien, Österreich
- Terhart, Henrike, Dr.*, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung; Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, Deutschland
- Vanderbeke, Marie, Dr.*, Professional School of Education, Ruhr-Universität Bochum, Deutschland
- Zahnd, Raphael, Prof. Dr.*, Pädagogische Hochschule FHNW, Schweiz

Der vorliegende Band widmet sich dem beruflichen Wiedereinstieg von Lehrkräften mit Fluchthintergrund in den Schuldienst. Das Buch stellt den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ an der Universität Wien und Forschungsergebnisse dazu eingehend dar. Weiterhin reflektieren die Lehrenden und die Teilnehmenden ihre Erfahrungen mit dieser Maßnahme. Herausforderungen und Synergien im Zusammenhang mit der Implementierung eines solchen Kurses werden ebenso diskutiert wie internationale Perspektiven auf die Requalifizierung geflüchteter Lehrkräfte.

Titelbild: Marwa Sarah (Österreich/Syrien) – Black Hole
The painful fact for a refugee or a foreigner is that you will be always looking for a place to belong to, and you will never find it again you will become a foreigner everywhere you go, slowly you will change and do not fit anywhere. and there will always be a black hole. black hole.

Die Herausgeber*innen

Dr.in Gertraud Kremsner ist Seniorlecturer für Inklusive Pädagogik und Wissenschaftlerin auf einer Postdoc-Qualifizierungsstelle am Institut für Lehrer*innenbildung der Universität Wien.

Dr.in Michelle Proyer ist Assistenzprofessorin (Tenure-Track-Professur) für Inklusive Pädagogik am Institut für Lehrer*innenbildung der Universität Wien.

Dr. Gottfried Biewer ist Professor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Vize-Studienprogrammleiter der Lehrer*innenbildung für das Sekundarstufenlehramt im Verbund Nordost in Österreich.

978-3-7815-2358-6



9 783781 523586